

Otras formas de estar y hacer el aula. >>

Sobre extensión y discapacidad en tiempos de crisis

Julieta Gonzalez | Universidad Nacional de Córdoba | julietagonzalez2000@mi.unc.edu.ar

María Virginia Silva Mora | Universidad Nacional de Córdoba | maria.silva.mora@mi.unc.edu.ar

Resumen

El siguiente relato etnográfico contiene nuestra experiencia extensionista en el Instituto de Educación Especial A.Re.N.A, tanto en el nivel inicial como en el secundario. El objetivo del escrito es poner en relevancia la importancia del trabajo extensionista *en* el territorio y *con* la comunidad para transformar el saber académico en uno construido de manera dialógica y horizontal. Ponemos el foco en los desafíos con los que nos encontramos como estudiantes comprometidas con la práctica extensionista dentro del contexto actual de crisis socio-económica y política. Presentamos dos tipos de aula bien diferentes entre sí; la primera corresponde al momento inicial de nuestro proyecto, en donde problematizamos las naturalizaciones con las que llegamos al campo. A partir de una reflexividad etnográfica, y retomando los aportes de la etnografía sensorial, en una segunda etapa indagamos en un aula con estrategias accesibles de aprendizaje para construir Otras formas de estar allí, desde diversas sonoridades, texturas, corporalidades y emocionalidades. Por último, buscamos aportar a reconocer y dar a conocer el valor de la praxis extensionista en tanto herramienta política con la que imaginar qué universidad queremos ser.

Palabras Clave: extensión, antropología, discapacidad, accesibilidad cultural, etnografía sensorial.

Abstract

The following ethnographic account contains our extensionist experience at the Instituto de Educación Especial A.Re.N.A., both at the initial and secondary levels. The aim of the paper is to highlight the importance of extension work *in* the territory and *with* the community to transform academic knowledge into one built in a dialogic and horizontal way.

We focus on the challenges we face as students committed to extensionist practice within the current context of socio-economic and political crisis. We present two very different types of classrooms; the first one corresponds to the initial moment of our project, where we problematized the naturalizations with which we arrived to the field. From an ethnographic reflexivity, and taking up the contributions of sensory ethnography, in a second stage we investigate a classroom with accessible learning strategies to build other ways of being there, from diverse sonorities, textures, corporealities and emotionalities. Finally, we seek to contribute to recognize and make known the value of extensionist praxis as a political tool with which to imagine what university we want to be.

Keywords: extension, anthropology, disability, cultural accessibility, sensory ethnography.

Introducción

La Antropología nos ha dado herramientas para poder pensar la otredad *estando* con lxs Otrxs y, en esa relación, descubrírnos a Nosotras mismas como Otras. Siguiendo a Boivin, Rosato y Arribas (2004), la otredad no yace en el objeto pacientemente a ser descubierta sino que es construida por la metódica extrañeza que lxs antropólogxs construyen en su posicionamiento diferente al de lxs nativxs. El día que llegamos al Instituto de Educación Especial A.Re.N.A, conoceríamos a lxs estudiantes y nos toparíamos con las dinámicas pre-existentes que conformaban su paso por el colegio, y que nos revelaban como Otras. Como planteó Edmund Leach (1967), lxs etnógrafxs atribuimos cualidades a lxs Otrxs, de acuerdo con su relación para con Nosotrxs mismxs. Fue así como lxs estudiantes se nos revelaron como Otrxs en tanto pertenecientes al ciclo lectivo de primaria y secundaria y como concurrentes de una escuela de educación especial con la que ninguna de nosotras había tenido experiencia. Eran Otrxs en la medida en que Nosotras transitamos un ciclo de educación superior y habíamos asistido, en nuestros secundarios, a las llamadas escuelas regulares. Desconocíamos qué implicaba un aula de educación especial, quiénes la integraban y a partir de qué dinámicas y recursos se construían como un espacio educativo.

El Instituto de Educación Especial A.Re.N.A (Asociación de Rehabilitación del Niño Aislado) fue fundado en el año 1985 por padres y madres de personas con discapacidad. Ubicado en el Barrio Observatorio de la ciudad de Córdoba, busca lograr la inclusión social plena de jóvenes y niñxs con dificultades en el lazo social, ofreciendo una propuesta abierta a lazos comunitarios. En el turno de la mañana, asisten diez estudiantes de nivel primario y, en la tarde, veinticuatro de nivel secundario. El trabajo dentro del aula se organiza en grupos de hasta cuatro personas en el primario y seis en el secundario, cada clase acompañada por unx docente tutor.

En el marco del vigente Proyecto de Accesibilidad “¿Visitantes invisibles? Una propuesta sobre accesibilidad en el Museo de Antropologías” (FFyH, UNC) que componemos como ayudantes alumnas, comenzamos a vincularnos con la institución. Las directoras Gabriela Srur y Paula Esquivel, guían esta propuesta con el objetivo de pensar y transformar al Museo de Antropologías (FFyH, UNC) desde la *accesibilidad cultural*. Esta perspectiva entiende que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas (González de Languarica et al., 2022). Asume además que las personas son reconocidas como sujetos distintos a otros y la discapacidad es una condición relacional (Aznar y Castañón, 2008). De este modo, el proyecto busca construir un espacio museal que contemple iguales condiciones de participación para todos los visitantes, habilitando recorridos amigables para compartir experiencias e intercambiar historias. A su vez, apunta a plasmar estas historias en el Museo a través de propuestas que habiliten nuevas formas de habitar ese espacio.

Durante este tiempo, forjamos vínculos colectivamente con diversas instituciones educativas, comunidades y agrupaciones movilizadas por accesibilizar espacios culturales. En el presente artículo, desarrollaremos el trabajo extensionista realizado en el marco de las Becas de Iniciación a la Extensión Universitaria de la Secretaría de Extensión de la FFyH-2024, bajo el nombre “Experiencias y sentidos de los estudiantes del nivel medio¹ del Instituto de Educación Especial A.Re.N.A”. Su finalidad es recuperar sentidos, experiencias y visiones del mundo de los estudiantes con discapacidad en su trayectoria dentro de un colegio amigable y receptivo de su discapacidad; y, con ello, repensar las formas de habitar y transitar la experiencia educativa en el Museo de Antropologías al vincularlo con el proyecto macro de “Visitantes Invisibles”. En base a esto, buscamos que este último establecimiento pueda ser recorrido de otras maneras por las personas que no siempre llegan, y que si lo hacen, no permanecen en él.

La vinculación entre Museo y escuela nos permitió enmarcar institucional y particularmente la relación con la institución educativa. Ser parte del equipo “Visitantes Invisibles” nos habilitó a co-construir una trayectoria de reflexión e intervención con los sujetos no universitarios partiendo desde dos aportes fundamentales: los *estudios críticos en discapacidad*² y la mencionada accesibilidad cultural.

En el proceso de vinculación con la escuela, construir redes con docentes interesados en nuestro proyecto fue clave. Las acciones se dividieron en dos momentos: en la primera mitad del año, acompañamos el proyecto “Buscando la forma propia” en la currícula de Edu-

¹ Si bien en el nombre del proyecto se designa como población de trabajo el nivel secundario, durante el transcurso del proyecto y por demanda de la institución, se incorporó el trabajo con estudiantes alumnxs del nivel primario.

² Desarrollamos esta perspectiva en el apartado titulado “Aula 1. Dejarse interpelar como primer encuentro”.

cación Artística Visual trabajando conjuntamente con la profesora S.³ y con dieciséis estudiantes de secundaria. En la segunda mitad, abordamos esa forma propia y particular que planteaba cada unx de ellxs desde las cosmovisiones indígenas, enfocándonos en el ritual de la Pachamama⁴ y la creación de máscaras que representaran vínculos entre seres humanos y no humanos. Nos enfocamos en la alimentación como eje con el nivel inicial y secundario y, debido a motivos ajenos, dejamos de colaborar con la profesora S. para trabajar con el artista plástico N., quien imparte allí un taller abierto de arte para la secundaria. En el primario, laboramos con el profesor J., la maestra A. y cuatro estudiantes en torno a la festividad de la Pachamama, orientada a las dinámicas de alimentación y explorando los estados sólidos y líquidos en la preparación de alimentos.

La planificación mencionada se realizó durante un plan económico y político de desfinanciamiento de la educación pública, gratuita y de calidad aplicado por el Gobierno Nacional. En este contexto universitario precarizado en recursos, nos enfrentamos a diversos desafíos que debimos sortear a fin de generar intervenciones extensionistas significativas para todxs lxs sujetxs involucradxs. Así mismo, fue un tiempo que nos unió desde la solidaridad con la escuela en un plan de lucha por presupuesto y salarios dignos de quienes componen el sistema educativo.

En el presente escrito, expondremos nuestras acciones en la institución, retomando la reflexividad etnográfica como un método de hacer antropología y extensión *desde* los territorios y *con* la comunidad. Presentaremos dos tipos de aulas: primeramente, una que nos dejó perplejas desde nuestra propia Otredad, para luego abordar una segunda aula interpelada y afectada por la anterior. En esta última, compartiremos reflexiones teórico-metodológicas en torno a nuestros modos de intervenir e imaginar la accesibilidad en espacios educativos y culturales. A su vez, abordaremos la crisis económica del país y su impacto en el presupuesto universitario como un recurso clave para encarar y problematizar la extensión universitaria.

AULA 1. Dejarse interpelar como primer encuentro

Las puertas del colegio se abrieron de la mano de la profesora S. En las primeras visitas, seguimos su propuesta para familiarizarnos con el aula y las dinámicas construidas con lxs estudiantes. Compartimos con cuatro grupos de cuatro integrantes cada uno. La consigna consistió en revisar la carpeta de la materia del año anterior con ellxs, para conocer qué

3 Nos referiremos a las personas involucradas siguiendo las formas de nombrar de los canales de comunicación de la escuela, respetando el consentimiento informado (Tello, 2013) otorgado por el director de la institución. En consecuencia, las identificamos por su rol en la comunidad educativa seguido de una inicial distintiva.

4 Ceremonia ritual, colectiva y pública de ofrecimiento, agradecimiento y pedido a la Madre Tierra. Consta en cavar un pozo en donde depositar las ofrendas para luego, cerrarlo y sellarlo con un sahumo.

técnicas y temáticas se habían trabajado y a través de qué materiales. A su vez, intentamos identificar contenidos que se repitieran con el fin de diagramar futuras actividades en torno a sus intereses.

Mientras pasábamos las hojas de sus carpetas, la mayoría permanecía en silencio. Algunos señalaban líneas o trazos de pintura, las transformaban en nuevas figuras o las replicaban en una hoja diferente. En otros casos, algo externo a la dinámica llamaba su atención: agarraban un objeto y jugaban con él, se levantaban de la silla para ubicarse cerca de la ventana o la puerta. En ocasiones, sostenían sus lápices y realizaban rayones rápidos sobre la carpeta sin mirarla, pronunciando sonidos que interpretamos como fastidio. Casi como una respuesta automática, nosotras intentábamos redireccionar o despertar su interés en relación a la dinámica propuesta señalando sus hojas o acercándoles útiles escolares.

En este primer encuentro, la perplejidad tomó protagonismo en un intercambio con el estudiante B. del nivel secundario, quien era acompañado por la psicopedagoga F. en su tránsito por la institución. Si bien él no se comunica a través de la palabra hablada, cuando quería estar con alguna de nosotras agarraba nuestro dedo índice de cada mano, y posteriormente tomaba nuestros dedos medios. Su mirada se centraba en ese accionar, persiguiendo el movimiento que él guiaba al sostener nuestras extremidades superiores. Con nuestros dedos en los suyos, tocándose, enfrentaba nuestras manos. La unión se generaba en la punta de dichos dedos, formando una figura similar al techo de una casa. Recién ahí, con ese contacto, su ojos se dirigían hacia los nuestros. Mantenía por unos segundos ese intercambio visual y lo acompañaba abriendo su boca para dejar salir un prolongado “oh”. Nos comentaron los profesores que así nos daba la bienvenida.

El día en que nos conocimos su mirada escapaba a la hoja y su cuerpo se direccionaba en oposición a la mesa de trabajo, hacia afuera. Nosotras insistimos en la actividad hasta que la psicopedagoga intervino: “las actividades las hacemos a su tiempo” (Registro 18/03/2024). Esta frase nos permitió entender que aquello que al principio nos parecía una falta de interés, se trataba de Otra manera de transitar el tiempo dentro del aula y de dirigirla atención en focos diversos. El estudiante B. necesitaba tomarse descansos entre rayón y rayón, golpear suavemente el lápiz contra la mesa o salir a tomar aire para luego volver a la actividad.

La intervención de la profesional F. nos acercó a formas de estar en el aula que, como plantea Marisa Cenacchi (2019), sostienen al otrx siendo Otrx. Esta autora, quien ha realizado grandes aportes en el campo de la discapacidad y educación, cuestiona las prácticas educativas homogeneizantes, donde la enseñanza es inmutable y todos deben responder de manera sincronizada y uniforme. El cuerpo educativo de la institución, por su parte, se mostraba abierto tanto a las negaciones de las dinámicas como a los intereses de los estudiantes, considerando que estas situaciones eran parte del proceso educativo. Cenacchi propone

entonces, entender al conocimiento como una trama conceptual y temporal en constante resignificación, donde cada individuo le atribuye un significado propio según su historia particular y su contexto situado. Esto implica que lx docente pase de dar directivas verticalistas a ser guía y acompañante en la búsqueda de la mirada de cada unx (San Martín, 2003). Desde el inicio, observamos que lxs profesionales de la escuela se relacionaban detenidamente desde el unx a unx con cada estudiante, vinculando su expresión subjetiva a esa trama de conocimiento significativa.

Acostumbradas a recibir una consigna enfocada a obtener respuestas en un plano discursivo y ejerciendo un único foco de atención, en nuestro primer encuentro repetimos las formas académicas que conocíamos. Nuestra falta de flexibilidad por modificar la actividad y dejarnos interpelar por esos Otros ritmos, modos de estar y comunicar, perseguían un ímpetu normalizador del espacio aúlico. La búsqueda de un aula heterogénea nos demandó, entonces, seguir formas que nos eran extrañas. Nos preguntamos, ¿Cómo incorporar la particularidad de cada estudiante en lo más específico y cotidiano del aula? ¿Qué disposición corporal, emocional e intelectual implicaba ir más allá de prácticas homogeneizantes de aprendizaje?

En la gestación de este proyecto de extensión, nos familiarizamos con los estudios críticos en discapacidad. Este paradigma enfrenta al modelo social materialista criticando la concepción binaria de la discapacidad-deficiencia y el olvido del cuerpo. En esta línea, consideramos la *discapacidad* no como un carácter natural y evidente de la persona, sino como una construcción social, política e histórica que se enmarca dentro de un sistema clasificatorio de producción de sujetos (Rosato, 2009). Se encuentra atravesada por la reproducción de la llamada *ideología de la normalidad* (McRuer, 2006) que, como explica Jhonattan Maldonado Ramirez (2018), alude a un régimen estructuralmente capacitista que clasifica y prefiere las existencias en términos de capacidad, persiguiendo una ficción política del cuerpo libre de discapacidad. Al tratarse de un régimen, impacta transversal y relacionadamente a lxs sujetos, es decir, no es algo situado y producido individualmente en el cuerpo con discapacidad sino entre los cuerpos, en donde la capacidad se juega como un diacrítico social. Su cuota de obligatoriedad le da un tinte imperativo a ese régimen.

Con este fundamento teórico, identificamos que aquel apego al papel y a la resolución de las actividades en un tiempo estipulado de cuarenta y cinco minutos, de una manera cerrada y prácticamente obligatoria, no era casual. Silenciar el aula y mantenerla unifocal, respetaba a una forma normativa de estar y aprender que parecía ser la única posible y que, en su obsesión por lo *normal*, producía la incapacidad de lx otrx (Skliar, 2005).

Más allá del saber científico y la formación profesional que nos ayuda a problematizar la realidad, conocer textualmente a lx Otrx (Skliar, 2005) no fue suficiente para vincularnos con el

estudiantado. Era necesario experimentar el intercambio y el aprendizaje *en* el territorio y *con* las personas. Llegar a esa aula fue más que aplicar teorías; implicó estar permeables a sus sonoridades, tiempos, ritmos y saberes, lo que nos llevó a repensar nuestras formas de estar e intervenir. Tomando las palabras de Jaques Derrida (2000):

Lo otro, en la medida misma en que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos... -Nos interpela- allí donde tenemos la respuesta pronta, entera, satisfecha, la respuesta allí donde afirmamos nuestra seguridad ... (p.7-8)

Este momento de perplejidad con la alteridad significó una transformación en nuestra propuesta metodológica, momento que se convertiría en el puntapié para sembrar algo nuevo junto a estudiantes y docentes. La construcción de vínculos y saberes desde la horizontalidad reveló la importancia de la labor extensionista, donde construimos un conocimiento situado a partir de un *diálogo de saberes* con la comunidad (Tomatis, 2017). Así, el verdadero enriquecimiento y sentido social de la extensión universitaria surgía de una relación recíproca y dialógica, en lugar de transferir la teoría que traíamos como universitarias.

Las preguntas que nos inundaban al llegar se multiplicaron al salir en ese primer día. Pues toda relación con la alteridad es una relación con el misterio (Lévinas, 2002). ¿De qué formas podíamos intervenir respetando e incorporando, desde nuestras propuestas, esos Otros tiempos, ritmos, corporalidades y sonoridades del espacio áulico? ¿Cómo se involucra el tiempo en una escolarización integral y significativa que no corre tras ritmos académicos normativos? ¿Pueden pensarse Otras herramientas y/o estrategias por fuera de la carpeta?

AULA 2. Hacer de nuevo el aula

Atravesar las puertas del aula, no implicaba ningún ritual de limpieza que expulsara lo que se traía desde afuera. Lo que pasaba por debajo de esos marcos llenaba el espacio con lo propio, entrando en relación *con* y *desde* allí. El aula, como espacio de aprendizaje, no tenía por qué ser silenciosa ni dejar afuera lo que se llevaba consigo.

Para incorporar las incomodidades que se traían como disparadores más que como parates del trabajo extensionista, fue necesario cambiar nuestra disposición allí dentro. En vez de suplir lo que convertía a *lx Otrx* en alguien identitariamente diferente, teníamos que encontrar las maneras de *estar disponibles* (Herranz, Gandolfo y Torres, 2021) a sus inquietudes, demandas y necesidades. Es decir, acoger hospitalariamente a *lxs* estudiantes dejando un

margen de libertad y transformación para que el ejercicio de poder-saber no sustituyera ni acallara sus subjetividades.

Esta hospitalidad implicó aprender a lidiar con las crisis dentro del aula. Por crisis nos referimos a situaciones en donde lxs estudiantes llegaban demasiado nerviosxs como para desarrollar cualquier actividad pensada con anterioridad. Era necesario que el aula pudiera ser un espacio en donde la frustración, tristeza y/o enojo tuvieran lugar. La actividad podía postergarse durante unos minutos para ir a un lugar que apaciguara a cada persona. Salir a respirar un rato al patio, dirigirnos a lugares poco transcurridos como la biblioteca o cualquier otro espacio que no irrumpiera su bienestar. Acompañar estas situaciones también era tejer vínculos.

El estudiante R. de 10 años, perteneciente al nivel inicial, siempre entraba al aula con un peluche en sus manos traído de la biblioteca. El de Bob Esponja, relativo al dibujo animado⁵, era el más elegido y solo lo soltaba para ponerlo en frente suyo e ilustrarlo. Por lo tanto, decidimos incorporarlo en las actividades: lo dibujó lavándose los dientes, lo pintó con rayones negros y hasta lo coloreó con temperas. Sin embargo, un día R. llegó al aula con sus ojos repletos de lágrimas y gritando, nosotras no lográbamos descifrar qué pedía. Tiró al piso todo lo que había por encima del banco y empujó sillas. Comenzamos, entonces, a mirarlo a los ojos y a hablarle en un tono bajo y despacio. Tras unas respiraciones, identificamos que pedía por Patricio, el mejor amigo de Bob Esponja. Aunque en la escuela no había peluches del personaje, logramos imprimir unos retratos de él en la biblioteca y R. volvió al aula sin sollozar. Ese día el dibujo de Patricio coloreado se sumó a la colección de Bob Esponja que tenía en su carpeta.

Para poder trazar este camino, fue importante estar disponibles (Herranz, Gandolfo y Torres, 2021) a las situaciones que iban aconteciendo en el espacio. En tanto hubiera una escucha activa de ambas partes y un momento destinado a administrar la crisis conjuntamente, habría lugar para la calma y la atención mutua. En este caso, *con* el estudiante R., la profesora S. y la psicopedagoga F., elaboramos una estrategia efectiva que contempló al estudiante. Un espacio de aprendizaje y de conocimiento horizontal no tenía por qué suplir la frustración, el nerviosismo o la angustia con la que lxs estudiantes llegaban. Incorporar el llanto, las negaciones y los pedidos por fuera de las consignas, fue transformando el aula y dejando espacio para un conocimiento significativo.

En estos momentos, también fue crucial la herramienta de la *metodología participativa* (Tomatis, 2017), propia de la praxis extensionista. Con ella, es posible pensar tanto a lxs universitarixs y no universitarixs como sujetos cognoscentes dentro de una misma trama, habilitando a construir un conocimiento recíproco y horizontal. En este sentido, posicionarnos

⁵ Personaje principal de una serie televisiva para infancias y adolescencias del canal Nickelodeon.

desde la similitud, acortando distancias conceptuales (estudiantes-universitarias), nos permitió resolver las crisis conjuntamente, desde un lugar que nos involucraba como personas en proceso de conocimiento y no como meras transmisoras. Nada allí estaba dado y nuestra carga teórica tomaba un segundo plano cuando las lágrimas invadían el espacio.

Esta y otras situaciones en donde el cuerpo y las emociones se volvían protagonistas nos acercaron a la *etnografía sensorial* (Sabido Ramos 2021; Synnott 2003; Howes 2014; Classen, 1997), una herramienta con la que nos incorporamos *de nuevo* al espacio áulico para reflexionar y accionar *desde* y junto a sus sensibilidades. Sus aportes resultaron fundamentales para reconstruir los significados más allá del discurso o el texto, siendo encarnados.

Esta manera de hacer etnografía deriva del giro sensorial, un campo de estudio con auge en la década de 1980 que puso en primera plana las diversas formas de entrar en contacto con el mundo, suspendiendo la supremacía de lo textual (Howes, 2014) y el visualcentrismo. En este sentido, Olga Sabido Ramos asegura que “nuestro contacto con el mundo y con los otros, tanto humanos como no humanos, es siempre un contacto sensible. Es decir, estar en el mundo significa que sentimos el mundo” (2021, p.242). Lo sensorial supone *estar allí* priorizando la corporalidad, implicando tanto sus cinco sentidos como las diversas emocionalidades que la atraviesan. *Dentro del aula y por fuera del papel*

El cuerpo del aula distaba de ser llano y homogéneo durante los módulos que compartimos con lxs estudiantes. Se trataba más bien de un espacio dotado de sonidos disímiles y polifónicos en donde la palabra hablada no era la protagonista, en donde los movimientos y trayectorias corporales se diversificaban día tras día.

Habiendo incorporado a nuestra labor los enfoques de la etnografía sensorial y conociendo las distintas singularidades del estudiantado, notamos la importancia que tenía integrar elementos que venían de afuera del aula y con los que transitaban la escuela. Se trataban de materiales y texturas que accesibilizaban el espacio, pues permitían incluir sus corporalidades a sus experiencias. Esto se reveló como una pista clave para empezar a imaginar dinámicas dentro del aula y por fuera del papel, explorando Otros elementos. Diseñamos, entonces, un plan de trabajo que estimulara los cinco sentidos: el tacto, el gusto, el olfato, la visión y el oído. Planteamos una serie de actividades en torno a la alimentación en el marco del ritual de la Pachamama con la finalidad de estimular su memoria sensorial (Sabido Ramos, 2021)⁶ y, a partir de ello, poner en diálogo sus nuevos aprendizajes con los previos.

Al respecto, las actividades con el primario fueron diversas. Con el estudiante L., de unos 9 años, trabajamos *sobre, con y desde* el agua. Él siempre tenía las mangas de su remera arre-

⁶ Implica recordar a través de estímulos sensoriales. Se disparan hechos pasados no como realmente sucedieron, sino que, en relación al significado atribuido desde el presente (Seremetakis, 1993).

mangadas, pues le gustaba mucho mojarse. Rara vez se sentaba dentro del aula, prefería quedarse parado al lado de una canilla que allí había. Decidimos entonces, incluir este elemento a las actividades, pasándola de un recipiente a otro, modificando su coloración, incorporando mangueras y haciendo burbujas. En relación a las actividades en celebración de la Pachamama, teñimos el agua con remolacha y realizamos collages aplastando granos de café y frutillas, aprovechando el jugo de colores que ambos contenían.

Como al estudiante G. de 11 años le gustaba hacer “experimentos” (Figura 1), optamos por disponer sobre la mesa de trabajo alimentos con diversas texturas para que realizara sus mixturas. El experimento para él consistía en agarrar distintos materiales que no parecían tener relación alguna, para hacer algo nuevo. En consecuencia, llevamos granos de arroz, lentejas y garbanzos, maíz, hierbas y yuyos, polvos de colores y brillantina para que usara.

Su modo de estar allí le llevaba a abrir los muebles de par en par, sacar telas que había en el salón, husmear cada estante en búsqueda de témperas o boligoma. Podía dirigirse a la mesa de trabajo como si fuera una de laboratorio y apoyar todo lo que había encontrado junto con lo que nosotras llevamos. Al visualizar todo lo disponible ahí arriba, lo introdujo dentro de un recipiente respetando un orden que inventaba mientras agarraba cada cosa. Mezcló todo aquello con sus manos, apretando los materiales y sumergiendo sus dedos uno a uno. Olía la combinación que había creado. “Amaso como mi mamá” (Registro 07/08/24), nos dijo mientras su cuerpo se movía en concordancia, y comenzamos una conversación en torno a su alimentación en casa. Cuando llenó de agua el recipiente, aclaró que estaba preparando un guiso y cuando quitó el líquido, que se trataba de una ensalada.



Figura n° 1. “Experimento” para la Pachamama del alumno G.
Registro fotográfico personal, 7 de agosto del 2024.

El *hacer* desde una práctica sensorial, incluyendo la propia corporalidad como una herramienta clave y guía de la dinámica, nos abrió recorridos para vincularnos desde memorias subjetivas que no aparecían como disponibles en una mera conversación textual.

Dentro de este plan de actividades, con lxs estudiantes del secundario elegimos trabajar a través de la arcilla para modelar y hacer piezas que albergaran la comida a ofrendar el día de la celebración de la Pachamama. En este escenario, el sonido apareció como una demanda por parte del estudiantado. Cada lunes nos pedían poner música en el aula porque varixs de ellxs querían “ser djs”. Modelar y decorar las piezas con canciones de fondo, cambiaba rotundamente el humor de quienes estaban presentes: comenzaban a balancearse mientras hacían las actividades o tarareaban siguiendo la melodía. En esa dinámica, eran lxs encargadxs de elegir y reproducir la música y, mientras manipulaban la arcilla, solían contar desde hacía cuánto escuchaban esas canciones y/o quiénes se las habían mostrado.

“Ni se les ocurra sacarme la música” (Registro 18/09/2024) fue una frase que nos dijo el estudiante J., de 10 años, un lunes apenas atravesamos las puertas del espacio áulico. Previo a cualquier saludo, hizo su advertencia: permanecería allí siempre y cuando la música también lo hiciera. En encuentros previos ya nos había anticipado sobre su fanatismo por el cantante de cuarteto cordobés Ulises Bueno y solía pasearse por el colegio con una guitarra acústica bajo su brazo. La música importaba, y mucho.

Estas distintas sonoridades posibles, en sus volúmenes altos y bajos, aparecieron como otras herramientas para hacer del aula un espacio más accesible. La música se complementaba con los procesos de concentración, entusiasmo y aprendizaje de lxs estudiantes: alrededor de ella, todxs tenían algo para aportar tanto desde movimientos corporales, balbuceos o palabras habladas. Ceder la sonoridad del aula a Otros sonidos, nos permitió ampliar los imaginarios posibles en torno a los lenguajes que podían corporizarse dentro del aula. Se trataba de una herramienta que incluía a todxs y que era demandada por ellxs, siendo un sentido significativo para la estadía en el espacio áulico.

Praxis extensionista en momentos de crisis

Las medidas económicas que toma el actual Gobierno Nacional han conducido al desfinanciamiento de la educación pública. Como es de esperarse, la praxis extensionista se ha visto profundamente perjudicada por estas medidas, sea desde las experiencias individuales de quienes la practican, las comunidades con las que nos vinculamos y hasta las políticas institucionales de, en este caso, la Universidad Nacional de Córdoba.

Con el acotado monto presupuestario otorgado por la Secretaría de Extensión de la FFyH para la realización del proyecto, debimos planificar los gastos priorizando las ideas de menor

costo para lograr sostenerlo durante 9 meses. En un principio, lo destinamos exclusivamente a los recursos de las actividades planteadas, dejando de lado los viáticos que se nos presentaban para poder llegar y permanecer en la institución. Cubrir estos gastos por nuestra cuenta determinó que las visitas a realizar en la escuela fueran cada 15 días y no todas las semanas, como en un principio habíamos planteado.

En un segundo momento, al incorporar la etnografía sensorial como propuesta teórico-metodológica, nos encontramos con que los recursos y herramientas debían diversificarse. Lograr dinámicas de intervención significativas se volvió más complejo. Resolvimos cubrir la adquisición de estos materiales con donaciones que tanto nosotras, las familias de lxs estudiantes y lxs integrantes del proyecto “Visitantes Invisibles”, pudieran aportar.

En el marco de la lucha docente y estudiantil, las acciones por salarios dignos y presupuesto actualizado nos unieron como partes del sistema educativo. Aunque los paros modificaban nuestro cronograma dificultando la solidificación de los vínculos con lxs estudiantes, nos acercaban en la lucha solidaria por el sistema educativo. Así, en más de una oportunidad, compartimos con docentes y directivos en la calle, codo a codo, por un mismo fin.

La relación entre escuela y Museo invita a lxs estudiantes a participar y crear dinámicas que enriquecen el espacio, mostrando un futuro acceso y una participación posible para un colectivo históricamente relegado de la educación superior. A nivel nacional las políticas de inclusión universitaria son afectadas por este desfinanciamiento sistemático, lo que dificulta la creación de espacios universitarios accesibles. Aunque logramos llevar a cabo el trabajo extensionista con un presupuesto limitado, aún estamos lejos de un contexto que garantice condiciones adecuadas para su efectiva ejecución.

Reflexiones finales

Las herramientas de la etnografía por trabajar de forma situada y *en* territorio, posibilitaron la transformación del proyecto diseñado previo al intercambio con lxs sujetxs. Así es como gracias a una labor reflexiva pudimos co-construir un conocimiento que lejos estuvo de presentarse exento de conflictos. A partir de los meses que compartimos *en* la institución y *con* sus sujetos, diagramamos maneras de adaptar el proyecto a las demandas y particularidades de la comunidad. Esto se materializó en el paso de un aula académica y plenamente discursiva a una habitada por diversas sonoridades, corporalidades, texturas y emocionalidades; una apuesta ética y política por habilitar un espacio de aprendizaje desde el diálogo de saberes y poniendo en conversación el saber académico (Abratte, 2019).

El trabajo de extensión significó también sospechar de ciertas naturalizaciones con las que concebimos *a priori* las aulas de la escuela. Pues no aceptar la pregunta que lxs Otrxs despiertan

ta, es también una forma de hostilidad (Cenacchi, 2019). Repensamos, entonces, aquellas presencias que habíamos imaginado que habitaban esas aulas, las ideas que teníamos de una educación especial y, principalmente, nuestros imaginarios de un espacio de aprendizaje accesible. Hacer la accesibilidad desde los lazos extensionistas implicó asumir una situación de búsqueda y disposición constante desde la territorialidad y en respuesta a la demanda, suspendiendo la supuesta certeza y completud académica (Cenacchi, 2019).

Desde esta praxis, comenzamos a imaginar propuestas de accesibilidad para el Museo de Antropologías en función a las experiencias subjetivas de lxs estudiantes, atendiendo a las particularidades dentro de un panorama colectivo. Estas posibles líneas de acción marcan un largo camino por recorrer y por el que luchar dentro del plan de vaciamiento de la educación pública.

Hoy más que nunca, con un Estado que amenaza la universidad pública gratuita y de calidad, denunciar la urgencia de la revisión del financiamiento presupuestario es de suma importancia. Una educación y un trabajo extensionista de calidad, implica un presupuesto que pueda sostenerlo y potenciarlo. En la Universidad Nacional de Córdoba, en donde la extensión es una *guía política de la institución* y garantiza el trabajo social de la misma, es necesario que nos encontremos estudiantes, docentes, no docentes y comunidades no universitarias, en redes políticas y afectivas que nos sostengan. En ellas, poder repensar la extensión, que como motor de autonomía y cambio, nos invita a reflexionar también en la universidad que somos y la que queremos ser (Pereyra, 2017).

Referencias bibliográficas

- Abratte, J. (2019). Educación y territorios: pensar lo público en las prácticas extensionistas. *E+E: estudios de extensión en humanidades*, 6(7), 11-15. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24204>
- Aznar, Andrea S. y González Castañón, D. et al. (2008). *¿Son o se hacen?: el campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V (2004). Introducción En M. Boivin, A. Rosato, V. Arribas (Ed.), *Constructores de Otredad*. I (pp. 7-13). Editorial Antropofagia.
- Cenacchi, M. (2019). *Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre “accesibilidad-dhd” para la formación superior de educadores* [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Rosario.

- Classen, C. (1997). Foundations for an Anthropology of the Senses. *International Social Science Journal*, 49 (153), 401-412.
- Derrida, J. (2000). *La Hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- González de Langarica et al. (2022). *Cuadernillo #1 Museos Accesibles. Partir de lo posible*. Ministerio de Cultura de la Nación, Secretaría de Patrimonio Cultural, Área Formación y Redes de la Dirección Nacional de Museos y Dirección Nacional de Gestión Patrimonial. [Colección Museos en Acción]. [Cuadernillo digital]. <https://www.ibernuseos.org/wp-content/uploads/2022/10/gonzalez-de-langarica-flores-et-al-2022-cuadernillo-1-museos-accesibles-partir-de-lo-posible-ministerio-de-cultura-de-la-nacion.pdf>
- Herranz, M., Gandolfo, M. y Torres, E. (2021). Cuidados y afectaciones mutuas: un debate ético-político ineludible en el campo de la discapacidad/salud mental. *Revista Educación y Vínculos* (Año IV, N° 7, 2021. ISSN 2591-6327).
- Howes, D. (2014). El creciente campo de los estudios sensoriales. *RELACES*, 15, 10-26.
- Leach, E. (1967). *Un mundo en explosión*. Editorial Anagrama.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Maldonado Ramírez, J (2018). La implantación freak desde una crítica tullida. En Giménez Gatto, T., Chávez Mondragón, H. y Díaz Zepeda, A. (Eds.), *Teoría freak. Estudios críticos sobre diversidad corporal* (pp.75-92). La Cifra Editorial.
- McRuer, R. (2006). Introducción: capacidad corporal obligatoria y existencia queer/discapacitada en *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Kaótica libros.
- Rosato, A. et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. (39), Año XX. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Pereyra, L. (2017). Hacer lugar en extensión. Aportes para pensar la extensión universitaria desde las humanidades en Carlos A. de Santos (Ed.), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (1° ed., pp. 137-154). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

- Sabido Ramos, O. (2021). El giro sensorial y sus múltiples registros. Niveles analíticos y estrategias metodológicas en B. Márquez y E. Rodríguez (Ed.), *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (1º ed., pp. 241-274). Centro de Estudios Antropológicos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- San Martín, P. (2003). *Hipertexto. Seis propuestas para el nuevo milenio*. La Crujía.
- Seremetakis, N. (1993). The memory of the senses: Historical perception, Commensal exchange and Modernity. *Visual Anthropology Review*, 9 (2), 2-13.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Synnott, A. (2003). Sociología del olor. *Revista Mexicana de Sociología*, 65(2), 431-464.
- Tello, M. (2013). Ética y antropología de la violencia en Díaz Duarte, F. y Sarti, C. (Ed.), *Antropología e ética* (pp. 172-230). Associação Brasileira de Antropología. ABA publicações.
- Tomatis, K. (2017). Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur en Carlos A. de Santos (Ed.), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (1º ed., pp. 15-27). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.