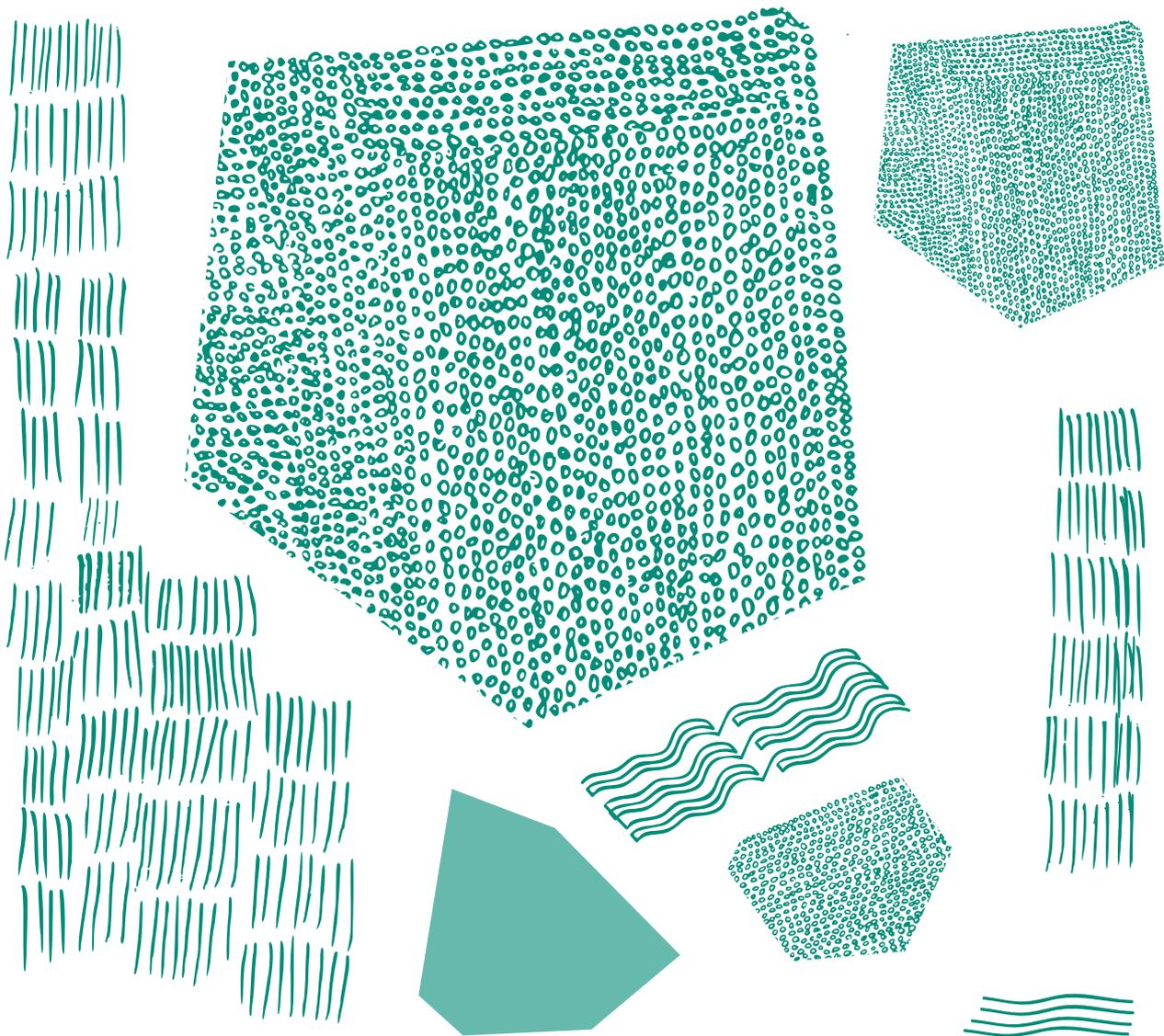


e+e

ESTUDIOS de Extensión en Humanidades



Secretaría de
Extensión

ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC

Nº 6 | Vol. 5 | Año 2018

Contactos

Secretaría de Extensión
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Pabellón Brujas - Ciudad Universitaria
Córdoba (5000)- Argentina
Teléfono: (0351) 5353610 int. 50300 / 50035
Correo electrónico: revistaemase@gmail.com
<https://ffyh.unc.edu.ar/extension/>

Diseño

Sofía Morón

Corrección

Georgina Ricardi



ISSN 1853-8088

Licencia Creative Commons

La Revista e+e. *Estudios de Extensión en Humanidades* por Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

Nº 6 | Vol. 5 | Año 2018

ESTUDIOS de Extensión
en Humanidades

e+e

La extensión de la reforma.
A cien años del Manifiesto Liminar

Consejo editorial

Andrea Giomi
Carla Pedrazani
Cecilia Defagó
Eduardo Mattio
Flavia Romero
Georgina Ricardi
José María Bompadre
Liliana Pereyra
Marina Yazzi

Comité académico-extensionista

Antônio Cruz (UFPel, Brasil)
Carlos Santos (UdelaR, Uruguay)
Daniel Maidana (UNGS, Argentina)
Eugenia Aravena (AMMAR-Córdoba, Argentina)
Humberto Tommasino (UdelaR, Uruguay)
Lucas Crisafulli (NEISeD, UNC, Argentina)
Lucía Robledo (UNC, Argentina)
Marcela Pacheco (UNC, Argentina)
María das Dores Pimentel Nogueira (UFMG, Brasil)
María Inés Peralta (UNC, Argentina)
María Noel González (UdelaR, Uruguay)
Mario Barrientos (UNC, Argentina)
Néstor Cecchi (UNMdP, Argentina)
Olga Silvia Ávila (UNC, Argentina)
Susana Andrada (UNC, Argentina)
Valeria Grabino (UdelaR, Uruguay)
Viviana Macchiarola (UNRC, Argentina)

Equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión:

Área de Comunicación y Publicaciones: Georgina Ricardi
Área de Vinculación con la Enseñanza y la Investigación: Flavia Romero
Área de Intervención y Acompañamiento Territorial: Carlos Szulkin
Área de Formación Continua: Marcela Carignano
Área de Cultura: Paloma Braverman y Celeste Bianciotti

Autoridades

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Decano

Juan Pablo Abratte

Vicedecana

Flavia Dezzutto

Secretaría de Administración

Secretaria:

Mariana Muiño

Sub-secretaria:

Graciela Durand Pauli

Secretaría Académica

Secretaria:

Vanesa López

Sub-secretaria:

María Luisa González

Secretaría de Coordinación General

Secretario:

Leandro Inchauspe

Secretaría de Extensión

Secretario:

José María Bompadre

Sub-secretaria:

Virginia Carranza

Secretaría de Posgrado

Secretario:

Andrés Muñoz

Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica

Secretaria:

Jaqueline Vassallo

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Secretaria:

María Martínez

Sub-secretaria:

María Eugenia Gay

Prosecretaría de Relaciones

Internacionales e

Interinstitucionales

Prosecretario:

Guillermo Vázquez

Oficina de Graduados

Coordinadora:

Brenda Rusca

Área de Publicaciones

Coordinadora:

Candelaria de Olmos Vélez

Programa de Derechos Humanos:

Coordinador:

César Marchesino

Área de Cultura

Coordinador:

Claudio Díaz

Presentación e+e. De las incomodidades y las provocaciones para hacer extensión a cien años de la Reforma	8
José María Bompadre	

Dossier

LA EXTENSIÓN DE LA REFORMA. A CIEN AÑOS DEL MANIFIESTO LIMINAR

Presentación Dossier. Dilemas y desafíos de la extensión universitaria a 100 años de la Reforma de 1918	14
Flavia Dezzutto	

Una propuesta de formación en extensión en contexto de numerosidad	19
Sandra Fraga y Gabriela Etchebehere	

A reforma universitária de 1918 e a extensão universitária na perspectiva da descolonização do pensamento latinoamericano	29
Maria das Dores Pimentel Nogueira	

El Manual del autoempleo y el centro Lelikelen: Una experiencia de escucha y construcción de conocimiento con jóvenes y para jóvenes	49
Consuelo González Clariá	

Conversaciones

Diálogo de saberes en la resistencia. La lucha de los vecinos y vecinas de Santa Ana	58
Conversación entre César Marchesino, director del Programa de Derechos Humanos de la FFyH; Eliana Lacombe, docente de la Carrera de Antropología de la FFyH y miembro de la organización Santa María Sin Basura, y Valeria Calderón Alderete, miembro de la organización Santa María Sin Basura.	

Artículos

Universidad, escuela y territorio: Vínculos que producen comunidades de saberes y prácticas: “Una escuela como punto de encuentro, para tejer redes...”	60
Marianny Alves, Paula Basel Roxana Ramírez y Natalia Riveros	

Relatos de experiencias

**Archiveros ¡Manos a la obra!. La extensión universitaria en archivología:
Experiencia en la recuperación de patrimonio cultural Diario La Idea** 85
Andrea Edith Giomi y María Luisa González Cabrera

**Experiencias y diálogos en el mapeo colectivo de territorios
comechingones en San Marcos Sierras y alrededores** 96
Lucas Palladino y Carolina Álvarez Ávila

**Formación universitaria en territorio: Nuevos modos de vincularse
con los espacios, los saberes y los sujetos.** 112
Vanina Mingolla, Cordoba Mora, Stiberman Barbarena, Amato Ros y
Analí Mansilla

**Para que nadie se olvide de jugar: Recorrido por un espacio de
formación integral** 127
Camilo Rodríguez Antúnez

Debates audiovisuales

Mundo Escuela 141
Natalia Riveros

Reseñas

Entramados en los espaciostiempos de barrio Alberdi146
Carla Eleonora Pedrazzani

De las incomodidades y las provocaciones para hacer extensión a cien años de la Reforma

José María Bompadre |

Secretario de Extensión de la FFyH-UNC

¿Cómo hacemos y cómo hacer extensión universitaria a cien años de la Reforma del '18? Con esta pregunta quiero iniciar la presentación del número 6 de la revista *E + E*, que se propone reflexionar sobre nuestras prácticas, pero también pensar/discutir los desafíos a afrontar a cien años del movimiento reformista.

Sabemos que las prácticas extensionistas resultan de miradas particulares acerca de cómo una gestión concibe la universidad a la vez que de las mediaciones con los territorios con los que articula actividades. Este hacer es resultante de una concepción política acerca de estos actores pero también de la definición sobre las vinculaciones entre ambos.

Una problemática no muy discutida, refiere a direccionar la propuesta extensionista como una instancia de democratización de la sociedad, en general. En este caso, la democratización –como horizonte de posibilidad– alude tanto a considerar una co-construcción permanente de las demandas y las prácticas resultantes, como también el desafío de comprender que los territorios se reproducen a partir de sus propias lógicas y saberes, que no siempre están reconocidos en los claustros universitarios, o bien se los reconoce, pero no se los jerarquiza como los producidos “científicamente”.

Esta explicación nos invita a trabajar desde algunas incomodidades, o sea, desde una interpelación provocativa a nuestras maneras de mirar el mundo y desde donde nos imaginamos y pensamos nuestras prácticas extensionistas. Provocativa, decimos, porque intentan realizar una mirada reflexiva que no sólo repare en el diseño de políticas y prácticas extensionistas, sino que intenta desplazarse hacia algunas consideraciones epistemológicas, más como preguntas que abren sentidos y retos, que como respuestas acabadas que nos indicialicen ciertos caminos a transitar.

Los reformistas del '18 marcaron un punto de no retorno a la hora de pensar la misión de la universidad pública. Romper la cadena “que nos ataba” a la “antigua dominación monárquica y monástica” como reza el *Manifiesto Liminar*, sintetiza una historia hecha

cuerpo en los claustros universitarios, donde el dogmatismo religioso y el sectarismo de las élites perpetuaba el orden colonial en la ciudad de Córdoba, aquella “encerrada entre barrancas” como sostenía Sarmiento. La reforma implicó primeramente una significativa interpelación a su adentro. La autonomía, el co-gobierno, la gratuidad se fueron consiguiendo a lo largo de la centuria pasada, condicionadas por proyectos políticos de diferentes pelajes que la hicieron navegar entre prácticas políticas democratizadoras e inclusivas, y formas manifiestas de violencia que las intervinieron criminalizando a sus actores.

Pero los cambios en el adentro no garantizaron –ni garantizan– *per se* una propuesta extensionista democrática. El reclamo reformista de superar el hispanismo y catolicismo “atrasados” vertebraba críticas sobre los planes de estudio y el corporativismo de la gobernanza de sus claustros, y en la subversión que proclamaba, el dogmatismo debía claudicar sus aspiraciones ante el avance arrollador de la “ciencia”, como paradigma explicativo único para comprender la realidad.

La universidad no siempre pudo abandonar el papel iluminista heredado por defecto del orden colonial, o sea, naturalmente constituido como un espacio de transferencia de sus conocimientos a la sociedad. La perpetuación de esta mirada –devenida en política extensionista– se constituye aún desde el sesgo científicista de que la ciencia es el único dispositivo válido para la comprensión del mundo, cuyo mandato resulta de contribuir a los procesos de desarrollo y transformación social. En esta lógica, la sociedad se piensa como un espacio afuerino al que hay que intervenir, para transformarlo. En esa transformación, queda implícito que los científicos son los especialistas y los sujetos que habitan los territorios, los destinatarios de las prácticas que ellos diseñan.

Esta naturalizada representación sobre la misión de la universidad, se constituye como un nuevo punto de partida para pensar el diseño de las políticas extensionistas. En estas coordenadas, la provocación e incomodidades que pretendo instalar apelan a un corrimiento reflexivo hacia las modalidades que utilizamos para vincularnos con los territorios, pero también apuntan a revisar las maneras en que producimos conocimiento “científico” y los criterios que definen la curricularización de los mismos.

Si consideramos como punto de partida de nuestro análisis, que la realidad no es disciplinar (o sea que una disciplina no agota la comprensión y explicación de la realidad), es porque reconocemos propuestas de investigación y extensión que consideran miradas interdisciplinarias, capaces de enriquecer y complejizar las modalidades de conocer. Esta experiencia se ha constituido como enriquecedora, ya que habilita una pluralidad de perspectivas que permiten aproximarnos a un proceso de comprensión totalizador, que

agenda aristas otras no siempre consideradas por la mirada uni-disciplinar.

No obstante ello, la interdisciplina sigue apostando a erigir a las ciencias como los dispositivos explicativos de las intervenciones. Su lógica supone la existencia a priori de una realidad, que ahora es abordada desde miradas diferentes, pero no siempre interpela las relaciones asimétricas que habilita, al no considerar que en los territorios, y desde otras lógicas y racionalidades, también se conoce y explica el mundo –de otra manera–.

Esta situación nos lleva a considerar que si bien la interdisciplina ayuda a complejizar la comprensión de la realidad, el problema que se plantea no es estrictamente teórico, sino además, epistemológico.

Una pregunta puede ilustrar lo que queremos decir: ¿qué es lo que las ciencias hacen pensable y explicable, y qué cosas deshabilitan?

La mirada científica se constituyó a lo largo de la modernidad a partir de nociones binarias/opuestas: naturaleza-cultura; hombre-mujer; cuerpo-alma; civilizados-primitivos –entre muchas otras–. De esta lógica explicativa se formalizaron debates sobre una supuesta racionalidad universal para todos los sujetos humanos (plano de la naturaleza o unicidad del mundo natural) y las formas particulares y diversas en que estos sujetos viven y se representan el mundo (plano de la cultura). De esta manera, se presupone que existe un solo mundo, una sola realidad, la que puede ser explicada ahora desde diferentes perspectivas (disciplinas), atendiendo a que hay especificidades culturales en los diferentes territorios, desde las que hay que pensar para investigar o llevar a cabo prácticas extensionistas.

Necesitamos discutir si los dispositivos científicos interdisciplinarios con los que miramos la realidad y elaboramos estrategias para vincularnos, son suficientes para pensar cómo los territorios pueden interpelarnos a la hora de explicarla y si estamos dispuestos a curricularizar maneras otras de vivir/concebirla.

Este desafío de largo aliento que explicitamos, más como diagnóstico que como un señalamiento de un camino concreto a transitar, nos invita a problematizar cuáles son las nociones (y sus alcances) con las que organizamos las miradas y explicaciones sobre la realidad, y si estas son suficientes e incluso traducibles a aquellas que los sujetos que viven en los distintos territorios construyen en su devenir.

Los aportes realizados desde el llamado *giro ontológico* pueden ayudarnos a pensar un poco más lo que pretendemos explicar. El interrogante que se deriva es, ante todo, si la noción

cultura que remite a formas particulares con que los grupos se organizan y definen los significantes de su mundo cotidiano, es el prisma exclusivo desde donde mirar y definir nuestras prácticas. Esta noción, como venimos sosteniendo, se constituye por oposición a naturaleza, o sea un espacio que el naturalismo consagró como existente *a priori*, y sobre el que podemos intervenir. El desarrollismo que promueve actualmente el neoliberalismo, presupone intervenir en el mundo natural, el que es concebido como depósito de recursos, y su explotación en nombre de versiones actualizadas del “progreso”. La explotación de la naturaleza se entiende y justifica por las prácticas “culturales” que los sujetos humanos le imponen. Esta noción de cultura como recurso, puede desentrañarse en las políticas impulsadas por organismos financieros internacionales, pero también en el impulso modernizador que implementan la mayoría de los estados nacionales, cuando no los locales.

No obstante ello, asistimos a la constitución de nuevas agendas y demandas que distintas organizaciones sociales disputan en la arena política. Los cambios recientes en el campo del pluralismo jurídico, especialmente en Ecuador y Bolivia, se muestran como novedosos: incorporar derechos de/para la tierra (en el mundo andino referidos a la *pachamama*).

Esta juridización interpela la disociación de los planos de la cultura y el de la naturaleza subyacentes en los considerandos cientificistas hegemónicos, reconociendo que para muchos grupos y/o pueblos, lo no-humano (animales, plantas, ríos, cerros...) que pertenecen en nuestra concepción al mundo natural, se consideran de diferente manera en las concepciones de estos colectivos.

Lo que queremos señalar es que en los territorios con los que trabajamos no siempre podemos reconocer la disociación hegemónica entre cultura y naturaleza, y en muchos casos, esos cerros, ríos y animales mantienen una relación de otro orden con los sujetos humanos, al punto de ser considerados “personas” con las que comparten el devenir cotidiano. Esta otra manera de rumiar y *estar siendo* en el mundo, en el sentido propuesto por Kusch, se formaliza actualmente cuando identificamos por ejemplo los conflictos llamados medioambientales, donde el extractivismo dispone el usufructo del mundo natural, mientras campesinos, indígenas y afrodescendientes –entre otros- constituyen relaciones particulares (impensables para la lógica racional moderna), sean estas de parentesco o de afectividad.

Estas provocaciones e incomodidades que instalamos, pretenden enriquecer las discusiones sobre nuestras prácticas de producción de conocimiento y su articulación con los territorios con los que trabajamos. Atienden como desafío una concepción de

pensarlos como condición de posibilidad, o sea, como tiempos-espacios de vida cuya comprensión pasa, tal vez, como señala Isabelle Stengers, en disminuir la velocidad de nuestro razonamiento para despertar una conciencia diferente.

En este desafío pretendo instalar las provocaciones e incomodidades como metodología para seguir discutiendo sobre el papel de las universidades y su articulación con la sociedad. En ellas también se ponen en juego los diseños de las políticas y las propuestas de democratización que deberían agendarse.

DOSSIER

LA EXTENSIÓN DE LA REFORMA. A CIEN AÑOS DEL MANIFIESTO LIMINAR

En esta edición la Revista E+E invita a recordar el aniversario número cien de la Reforma Universitaria de 1918, pero principalmente a realizar una reflexión crítica y situada de las prácticas, experiencias y sentidos que asumen hoy los postulados de ese movimiento revolucionario que transformó la herencia y contenido de la universidad en Córdoba, en nuestro continente y en diversos espacios-tiempos.

Consideramos que la actualización de los postulados reformistas implica concebir a la universidad como un espacio en constante transformación, que trasciende el acontecimiento histórico de la reforma y de la escritura del Manifiesto Liminar para situarnos aquí y ahora en el presente de la universidad y los sentidos adscriptos a su función y su vinculación con la sociedad más allá del “puertas adentro” del quehacer universitario.

Entendemos a la extensión universitaria como espacio potente para reflexionar de forma crítica en tono retrospectivo y prospectivo sobre las líneas fundacionales y fundamentales de aquel proceso histórico, político, social y sus proyecciones presentes.

Dilemas y desafíos de la extensión universitaria a 100 años de la Reforma de 1918

Flavia Dezzutto |

Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

“Esa es la voz de la Reforma, pero no de la Reforma estancada en el simple entredicho de profesores y estudiantes, de la Reforma simplemente circunscripta a los lindes universitarios, sino de la Reforma que sale hacia la realidad social, que no quiere hacer del estudiante una casta parasitaria, sino que lo desplaza hacia la vida, lo sitúa entre la clase trabajadora y lo prepara a ser colaborador y no instrumento de opresión para ella”.

Víctor Raúl Haya de la Torre, *La Reforma Universitaria y la realidad social* (1925)

Estamos en este año de 2018, a 100 años de la Reforma Universitaria, en un escenario arduo y difícil para cualquier actualización de los afanes emancipatorios de la generación del 18 en nuestro país y nuestra América.

La cuestión que nos convoca, la “extensión” universitaria en esta conmemoración, focaliza la tensión que se agita en el seno de la universidad pública argentina, inmersa en un proceso de restauración neoliberal que pone en riesgo a nuestro país y a nuestro continente, en términos económicos, sociales, culturales.

La terrible marea de la exclusión social, de la consolidación de antiguos y nuevos privilegios, de concentración de las riquezas, de destrucción de las culturas, de fascismo social y debilidad de nuestras democracias, nos marcan los problemas y las urgencias de la hora. Se trata entonces de pensar en la extensión universitaria a 100 años de la Reforma, y ante un presente angustiante y violento.

¿Quiénes somos hoy los/as universitarios/as? ¿Qué ha sido, qué puede ser, la extensión universitaria?

Mirando nuestra actualidad retrospectivamente, en el impiadoso y fecundo espejo del pasado, vemos que la universidad pública argentina es hija de enormes procesos de luchas populares, que procuraron dar contenidos concretos e históricamente determinados a una experiencia singular que dotó a nuestras universidades de un destino posible, el de ser

lugares de estudio y de acción política transformadora.

Ahora bien, la universidad pública en Argentina también ha sufrido los embates de diferentes gobiernos nacionales, y sus socios internacionales, que han restringido la educación pública, en términos presupuestarios, institucionales, o por la mera violencia armada. Una vez más la universidad pública argentina se encuentra, como las grandes mayorías de nuestro país, en jaque.

No es posible olvidar, en este marco, la frase de Deodoro Roca en respuesta al cuestionario sobre la Reforma universitaria en 1936, en plena década infame: “Sin reforma social no puede haber cabal reforma universitaria. En la memorable lucha, la universidad fue para la juventud una especie de microcosmos social. Descubrió el problema social”. Esa expresión está en sintonía con los dichos de Haya de la Torre citados más arriba para situar políticamente las tareas del presente y sus raíces en el movimiento reformista.

La extensión fue postulada por los reformistas como parte sustancial del ideario de la Reforma universitaria, en la medida en que la Reforma no sólo propugnó una universidad libre, laica, científica, cogobernada, también pensó que un modelo universitario de ese estilo debía rechazar la reducción de la universidad a una institución reproductora de conocimientos y formas políticas reaccionarias, a una fábrica de profesionales sostenedores de las jerarquías sociales.

En ese sentido la Reforma comprendió a la extensión universitaria como un modo eficaz y necesario para ligarse a la vida social de una manera no neutral ni conservadora del estado de cosas, es decir, no para consolidar, por acción u omisión, las desigualdades e injusticias, sino para intervenir, poniendo en juego sus saberes y prácticas, en una perspectiva transformadora y libertaria.

La extensión universitaria manifiesta, de modo privilegiado, que la universidad pública es, fundamentalmente, un actor político, y que lo que hoy denominamos intercambio de saberes entre el ámbito académico y diversos espacios sociales, constituye, ante todo, un vínculo político, es decir, una relación de agentes políticos que procuran poner en discusión el poder establecido y aportar a proyectos colectivos.

Una concepción de la acción extensionista que acuda a viejos o nuevos fetiches relativos al vínculo entre universidad y sociedad, sea para plantear a la extensión como una actividad de “beneficencia” con mejores o peores intenciones y con remozadas denominaciones –tales como “voluntariado universitario” y otras semejantes–, sin compromiso político ni sentido crítico, o como una “devolución” a la sociedad por la educación superior recibida

gratuitamente, evidencia una mirada conservadora en la que la comunidad universitaria sólo puede interpelar o ser interpelada por la sociedad de la que forma parte desde una lógica jerárquica, o de mero intercambio impositivo.

Proponemos pensar algunos puntos centrales respecto de la extensión universitaria, que dan cuenta de los desafíos y dilemas presentes en la estela de la herencia reformista.

1. La extensión universitaria nació, con la Reforma, como un práctica que politiza los saberes que se producen en la universidad y en los diferentes territorios sociales, para cuestionar lo dado, forjar conocimientos nuevos, impensables sin ese imprescindible diálogo político de pares, pues tal paridad construye imaginaciones insurrectas, por lo que puede asumir colectivamente.

2. La extensión universitaria pone en perspectiva a la autonomía, una herencia recibida por la universidad pública del legado reformista, que, ante todo, supone el rechazo a la injerencia de los poderes fácticos, que deben ser definidos en cada tiempo y lugar. Se trata de una autonomía que no imagina a la comunidad universitaria como un castillo de cristal –imagen eficaz para aquellos que quieren ocultar las dependencias reales que la acechan–, sino como una autonomía politizada, que, tomando partido “a contrapelo de la historia de los dominadores”, en palabras de Walter Benjamin, puede producir y compartir saberes que proyectan igualdades y libertades inexistentes o en riesgo.

3. La extensión universitaria, en clave reformista, tiene que potenciar y propiciar los saberes y las prácticas de frontera, en las fronteras de lo social, para generar políticas que edifiquen dignidad y justicia para los y las nadies de nuestra historia colectiva. En este sentido la actividad extensionista nos impulsa a someter a examen los saberes que producimos, como lo hizo la reforma con la universidad profesionalista y clerical de antaño, para renovar la apuesta por los saberes raros¹, improductivos, minoritarios, disidentes, capaces de dar vuelta un mundo.

4. La extensión universitaria nos interpela respecto del autogobierno y la democracia universitaria, de hecho pudo ser tematizada e imaginada a partir de acciones políticas que entendieron a la revuelta política como “redención”, según proclama el Manifiesto Liminar. Si la Reforma universitaria no fue un mero acontecimiento pedagógico

¹ La idea de la conservación y cultivo de los saberes raros y minoritarios como una tarea de la universidad pública fue formulada por Diego Tatián en varios lugares, la escuché por primera vez en su discurso de la Colación de Grados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, en julio de 2017.

es porque puso en crisis un esquema de poder dentro de esa institución, sólo comprensible desde las coordenadas provistas por un análisis social y político mayor y más complejo. La actividad extensionista nos ofrece elementos, desde los sujetos, los saberes y los lenguajes que la alimentan, para pensar la relación entre trabajadores docentes y no docentes, estudiantes y egresados/as en el autogobierno, en qué es aquello que se representa en los viejos claustros, en lo que supone la democracia de las disciplinas y los conocimientos, que no admite jerarquías y desigualdades, sino que puede inventar un régimen de comunidad de saberes y prácticas.

5. La extensión universitaria nos convoca a repensar los alcances de lo público en la universidad, que no se agota en el sostenimiento estatal, sino que desborda la estatalidad como elemento definitorio de lo público, para plantear la pregunta por lo común, su orientación, sus prioridades, su proyecto. Los conocimientos producidos en la actividad extensionista fortalecen el arsenal crítico de los saberes, y los cuestionan en su condición de bienes sociales, colectivos y emancipatorios, que no pueden ser enajenados ni mercantilizados.

En definitiva, la “universidad social”, como quería Haya de la Torre, nos indica que la alianza entre universitarios/as y obreros/as, en los términos del reformista peruano, debería fortalecerse hasta diluir esta distinción, y con ella la que consagra, en la división social del trabajo, la contradicción entre actividad manual e intelectual, integrando dialécticamente conocimientos que se articulan y se encuentran en proyectos políticos y sociales colectivos. La extensión universitaria es un escenario fundamental para la creación de esa alianza y esa comunidad.

De igual manera, la “universidad popular”², experiencia intelectual y política que precedió y preparó la gesta reformista en Córdoba y se extendió allende la geografía nacional, resulta modélica para pensar a la extensión, en la medida en que en ella se construyó universidad desde los sectores populares, con los sectores populares, en su estrategia y sus aspiraciones. Lejos está aquella construcción señera de la banalidad de las actuales universidades populares en nuestro medio, que sustituyen la voz y la acción popular por la imposición unilateral de un mero nombre que ni involucra, ni contiene, ni significa a los sectores populares, a sus saberes, sus sueños, sus luchas.

² A este respecto resulta de importancia repasar el escrito de Haya de la Torre “Universidades populares González Prada”, compuesto en su destierro en 1924, para recordar el carácter de las universidades populares inspiradas en la Reforma, allí dice: “La Universidad Popular fue hacia los obreros, entre ellos creció, en medio de ellos y con los líderes más entusiastas del movimiento obrero organizó la propaganda revolucionaria y contribuyó grandemente a la organización y a la conformación de la conciencia de clase (...)”, en AAVV, La Reforma Universitaria (1918-1930), Biblioteca de Ayacucho, Caracas, 1988. P. 73.

Generalmente se invocan, para dar cuenta de la identidad de la universidad pública argentina, algunos hitos de su historia: la Reforma de 1918, el Decreto de Gratuidad de 1949, la universidad de mediados de la década del 60, en su compromiso científico con el desarrollo nacional. Deseo ahora evocar a la breve e intensa experiencia universitaria de la década del 70, entre 1973 y 1975, pues en ella amplios sectores universitarios pudieron encontrar un sustento material y práctico para sus ideas y propósitos, en sus articulaciones con los sectores populares, obreros, campesinos, trasladando la universidad a diversos territorios, e introduciendo procesos experimentales de democratización radical de los saberes, en la estela de acontecimientos internacionales y continentales que proyectaban sociedades más igualitarias, libres y justas. La reivindicación de tal experiencia, silenciada y violentada por el terrorismo de Estado de la última dictadura cívico-militar, supone postular la vigencia de algunas de sus interrogaciones fundamentales, en las que la extensión universitaria tuvo un papel central, en cuanto a la colectivización y politización del conocimiento y de las instituciones y comunidades que lo cultivan.

Son muchos los ámbitos en que la extensión universitaria del presente responde a los legados y a los envíos de la Reforma de 1918, pero también son numerosas las omisiones, tergiversaciones, utilidades falsas y supresiones relativas a su importancia y sentido.

Si la palabra extensión puede provocar alguna molestia, al considerar que su significado nos remite a un desplazamiento de la universidad a un espacio que no sería el propio, podemos señalar que esa extensión es más bien una prolongación, una continuidad sin la cual la universidad pública no sería completa, ni verdadera, ni justa con su pertenencia a una sociedad y a una historia. De allí la centralidad política de la actividad extensionista, ella permite que la universidad y los/as universitarios/as puedan ser conscientes y comprometidos con las luchas y causas colectivas, sin ella el vasto experimento reformista no formaría parte del ancho y arduo camino de justicia y libertad para nuestros pueblos.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



Una propuesta de formación en extensión en contexto de numerosidad

Sandra Fraga | sanfraga@psico.edu.uy

Gabriela Etchebehere | getchebe@psico.edu.uy

Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Resumen

El presente artículo recoge la experiencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en la creación y realización del curso Métodos y Herramientas orientadas a la Extensión Universitaria, que se dicta en el segundo semestre del ciclo inicial de la carrera. Dicho curso se define como Unidad Curricular Obligatoria (UCO) en el marco del nuevo plan de estudios implementado a partir del año 2013 (PELP).

Dentro de algunas de las orientaciones que impulsaron el cambio del plan de estudios se plantea el fortalecimiento de la formación integral, desde la integración de las tres funciones universitarias: la enseñanza, la investigación y la extensión, articulando saberes y abordando la realidad desde enfoques interdisciplinarios.

Se torna significativo en nuestra Universidad la presencia de un curso obligatorio de corte metodológico sobre extensión en el año de ingreso a la formación superior. Más allá de los avances en la curricularización de la extensión, no es común en nuestra Universidad la existencia de este tipo de cursos que brinden una formación específica al inicio de la carrera.

Se describe el mismo en relación a contenidos y propuesta pedagógica, evaluándose los alcances y limitaciones de este tipo de espacios de formación al inicio de la carrera en Psicología.

Palabras clave: Formación - Psicología - Curricularización - Extensión

Resumo

O presente artigo recolhe a experiência da Faculdade de Psicologia da Universidade da República na criação e realização do curso Métodos e Ferramentas orientadas à Extensão

Universitária, que se dita no segundo semestre do ciclo inicial da carreira. Dito curso define-se como Unidade Curricular Obrigatória (UCO) no marco do novo plano de estudos implementado a partir do ano 2013 (PELP)

Dentro de algumas das orientações que impulsionaram a mudança do plano de estudos se propõe o fortalecimento da formação integral, desde a integração das três funções universitárias: o ensino, a investigação e a extensão, articulando saberes e abordando a realidade desde enfoques interdisciplinarios.

Torna-se significativo em nossa Universidade a presença de um Curso obrigatório de corte metodológico sobre extensão no ano de início à formação superior. Para além dos avanços na curricularización da extensão, não é comum em nossa universidade a existência deste tipo de cursos que brindem uma formação específica ao início da carreira.

Descreve-se o curso em relação a conteúdos e proposta pedagógica, avaliando-se os alcances e limitações deste tipo de espaços de formação ao início da carreira em psicologia.

Palavras finques: Formação - Psicologia - Curricularización - Extensão

Introducción

El presente artículo recoge la experiencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en la creación y realización del curso Métodos y Herramientas orientadas a la Extensión Universitaria, que se dicta en el segundo semestre del ciclo inicial de la carrera. Dicho curso se define como Unidad Curricular Obligatoria (UCO) en el marco del nuevo plan de estudios implementado a partir del año 2013 (PELP).

Dentro de algunas de las orientaciones que impulsaron el cambio del plan de estudios se plantea el fortalecimiento de la formación integral, desde la integración de las tres funciones universitarias: la enseñanza, la investigación y la extensión, articulando saberes y abordando la realidad desde enfoques interdisciplinarios.

Desde el movimiento estudiantil de Córdoba de 1918, se proclama la formación integral de los universitarios, bandera que la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay ha hecho propia. Se plantea generar instancias que permitan producir conocimientos pertinentes a las necesidades y a las realidades de la comunidad, a la vez que favorezca un proceso de retroalimentación hacia el conocimiento puesto en circulación durante las instancias de formación.

Como se plantea en la IX Convención de la FEUU – 1999 la extensión es un “proceso de aprendizaje integral; su papel principal es la formación de individuos críticos. Debe ser generador de alternativas apropiadas; debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella” (FEUU, 1999, p.2).

En este marco la extensión cobra otro sentido, entendida como un proceso de construcción conjunta con otros. Supone una modalidad de intervención singular que implica el posicionamiento político-académico y ético del hacer de los universitarios en vinculación con otros (instituciones, organizaciones, sujetos, actores sociales) y no para otros. Implica respetar al otro desde la construcción conjunta de la demanda, promoviendo la escucha, la reflexión y problematización, articulando la teoría con la práctica, en un permanente diálogo con la comunidad.

El Consejo Directivo Central de la UdelaR, en octubre de 2009, en una coyuntura de desarrollo académico de la Extensión Universitaria en el marco de lo que se conoció como Segunda Reforma Universitaria consensuó una definición de la misma :

“Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.

Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.

En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La Extensión y la Investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora” (UdelaR, 2009).

En este sentido, es que valoramos la inclusión en el PELP 2013 de esta UCO que revaloriza

la función de Extensión Universitaria como metodología de intervención, de encuentro y problematización con la comunidad.

Descripción del curso

Se torna significativo en nuestra Universidad la presencia de un curso obligatorio de corte metodológico sobre extensión en el año de ingreso a la formación superior. Más allá de los avances en la curricularización de la extensión, no es común en nuestra universidad la existencia de este tipo de cursos que brinden una formación específica al inicio de la carrera.

Sin duda, esto tiene que ver con la historia de la extensión en la Psicología universitaria, con fuertes antecedentes que la ubican como pionera en la formación y generación de propuestas extensionistas.

En este sentido, en el marco de la elaboración de un nuevo plan de estudios se define la creación de esta UCO. El curso se ubica en el Módulo Metodológico del Ciclo Inicial¹, segundo semestre (PELP, 2013) y se plantea como objetivos formativos para los estudiantes:

“Introducir al estudiante en los lineamientos generales para el abordaje de las realidades y el trabajo en Extensión Universitaria, sensibilizar respecto a los fundamentos políticos, académicos y pedagógicos de la Extensión Universitaria, así como, presentar las herramientas y técnicas básicas para el trabajo en Extensión Universitaria” (Sifp1. UCO, Métodos y herramientas orientadas a la extensión. 2017).

La metodología del curso es presencial, de 2 créditos, con 40 horas, que se distribuyen en 8 encuentros presenciales. Por el mismo transitan todos los estudiantes que cursan el PELP, aproximadamente mil quinientos cada año. Dado las horas que implica y que está a cargo de un equipo de cuatro docentes, el curso se organiza en dos momentos de cursada con tres espacios aula-taller para contemplar esta numerosidad (250 estudiantes en cada grupo). Cada uno de estos espacios está a cargo de docentes de tres institutos diferentes de los cinco que componen la estructura académica en la que se organiza la Facultad: Psicología Social, Psicología Clínica y Psicología y Educación.

Se trabaja en formato de aula- taller, buscando el trabajo en torno a contenidos expuestos por los docentes y la participación reflexiva y activa de los estudiantes. A la vez se desarrollan tareas subgrupales paralelas al curso teórico, con apoyatura del entorno virtual

¹ Ver malla curricular en anexo

de Aprendizaje (EVA).

El aula-taller fomenta un aprendizaje activo, una forma de aprender que difiere de la “tradicional”, donde es el estudiante el que se apropia de los conocimientos, y el docente juega las veces de coordinador u observador, un rol mucho más gratificante que el del aula tradicional. El docente vivencia de igual forma la situación de aprendizaje, y junto con los estudiantes, ambos están abiertos a escuchar, a recibir, a incorporar lo novedoso que surge del trabajo conjunto.

En cuanto a los contenidos, se comienza abordando la historia de la extensión universitaria latinoamericana y el recorrido histórico por las diferentes experiencias y propuestas que la Universidad de la República ha mantenido con el medio. En relación al momento actual, se trabaja cuáles son las diferentes modalidades de relacionamiento con el medio y, en particular, desde la función de extensión. Esto conlleva conocer la ubicación actual de la extensión en los diferentes programas y proyectos que ofrece la Universidad de la República.

Este marco contextual amplio, se analiza luego en relación a la especificidad de la Psicología y la extensión universitaria. Se abordan las experiencias desde Facultad de Psicología como ser: prácticas y pasantías curriculares, proyectos de extensión, Espacios de Formación Integral (EFI). Finalmente, se trabaja en relación a las herramientas metodológicas vinculadas al trabajo en Extensión Universitaria: investigación-acción-participativa, construcción de la demanda, observación participante, trabajo en taller, mapeo de actores, sistematización de experiencias, ecología de saberes. A su vez, se incluye en el curso la participación de invitados que narran su experiencia en intervenciones de extensión desde diferentes ámbitos de inserción del psicólogo.

Por ejemplo, en el espacio de aula-taller que coordinan las autoras de este artículo que pertenecen al Instituto de Psicología y Educación, se toman experiencias de la especificidad del quehacer del psicólogo en las instituciones educativas.

Una de las experiencias es el Espacio de Formación Integral (EFI) “Intervenciones psicosocioeducativas en Centros de Educación Inicial”, del Programa Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología y Educación. Desde la inserción en una práctica de carácter pre-profesional se apunta a desarrollar una intervención en el centro educativo que, con un enfoque preventivo, contribuya al desarrollo integral de niños y niñas. Por lo tanto, en el trabajo en los centros de educación inicial se prioriza el trabajo grupal con los distintos actores implicados, niños y niñas, familias, personal del centro educativo y comunidad.

En cuanto a la evaluación en la UCO Métodos y Herramientas orientadas a la Extensión Universitaria, cabe destacar que los dispositivos son continuos, en tanto se espera que los estudiantes se involucren en el aula-taller, participando de las diferentes propuestas de forma activa y crítica. Se implementan instancias de trabajo subgrupal con diferentes consignas o materiales para la discusión, que luego son sistematizados en producciones escritas que se suben al espacio EVA.

Luego se realiza una prueba de evaluación final en modalidad online de contestación de preguntas sobre los contenidos trabajados en el curso para su aprobación.

Esta UCO busca que los estudiantes sean capaces de desarrollar competencias tales como asumir cierta capacidad analítico-reflexiva en relación a los contenidos trabajados en el curso, desarrollar autonomía en la búsqueda de materiales complementarios y promover la capacidad de síntesis de los conceptos y autores trabajados.

Reflexiones a partir de la experiencia

El curso comienza a implementarse en el año 2013. Sin duda era un gran desafío para el equipo docente planificar y organizar un curso de extensión para el ingreso de una generación numerosa como se da en nuestra disciplina.

Cabe destacar que la UdelaR es la única entidad de acceso libre y gratuito para la formación en Psicología. Por lo cual el año de inicio se torna fundamental en la definición del trayecto formativo del futuro profesional.

El transitar por la formación en esta UCO promueve un acercamiento a los métodos y herramientas orientadas a la extensión universitaria, lo cual contribuye a la proyección en el ejercicio profesional. Por un lado, porque los ejemplos trabajados en el curso remiten a intervenciones que incluyen el aporte disciplinar en diferentes ámbitos de inserción del psicólogo. Pero también, porque el trabajo desde los principios de la extensión universitaria y su metodología, conlleva a proyectarse en el cómo posicionarse en las futuras prácticas, desde una actitud de implicación diferente a otras instancias curriculares. Se pone en juego la capacidad para trabajar en equipo, la flexibilidad, la escucha, la tolerancia a las frustraciones, el desarrollando de aptitudes y actitudes, en un aprender-haciendo y siendo desde contextos reales, donde la formación recibida pueda capitalizarse.

A su vez, el abordaje de los contenidos que hacen a la especificidad de la extensión universitaria, apunta a movilizar en los estudiantes un proceso de formación sensible a las necesidades que el medio plantea. Función humanizadora que cumple la extensión en el

proceso de formación integral de los universitarios.

Desde este enfoque, se entiende entonces que la formación en la universidad desde estos espacios integrales es un proceso continuo donde se encuentra presente el otro. El otro como mediador. Al decir de Paulo Freire, el acto docente es “un proceso de mutua afectación”, un encuentro donde se dinamiza el interjuego entre dar y recibir: se aprende enseñando y se enseña aprendiendo (Freire, 1978). Esto implica un vínculo pautado por cierta relación asimétrica que enriquece, siendo el docente facilitador, mediador y, a su vez, capaz de problematizar los conocimientos.

Pero ¿cómo contemplar estos postulados en un curso en contexto de numerosidad? El desafío implica pensar un rol docente creativo, que con preguntas, ejemplos y consignas de trabajo subgrupal, invite a la reflexión, al análisis crítico, a un pensamiento colectivo de lo que implica el trabajo en territorio con estos métodos y herramientas desde la extensión universitaria.

“La formación implica una co-experiencia, una aventura en común, una relación con los otros sujetos, y una relación con el sí mismo. Una co-experiencia de comprensión de lo que uno es y va siendo con los otros/as, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones existenciales que lo atraviesan. El sujeto pone en conversación la propia experiencia con la de los otros/as, trabaja lo que acontece entre ellos; y al narrar lo propio a los otros/as, interpreta; al escuchar la narración de los otros/as, al narrarse entre varios, crea otra experiencia y recrean experiencia colectiva” (Ruiz, 2009).

Narrar las propias experiencias extensionistas del equipo docente, así como invitar a otros docentes, estudiantes, actores sociales vinculados a proyectos de extensión y compartir sus experiencias, le otorga al curso ese insumo de realidad desde la praxis, que complementa los contenidos teóricos trabajados.

Es entonces la formación integral, no sólo un modelo pedagógico de formación universitaria, sino un proceso centrado en la formación para la vida, donde están presentes otros de múltiples formas.

Conclusión

A partir de la experiencia de estos años podemos identificar limitaciones del curso, así como aciertos y dificultades en la trayectoria formativa integral que plantea el PELP.

Es una limitante el contar con escasos recursos docentes para atender a generaciones numerosas (y que año a año aumenta) que ha llevado a un dispositivo de cursada y de evaluación que impide poder realizar un seguimiento del proceso individual del tránsito formativo, y queda más centrado en los contenidos teóricos.

Sin embargo, el abrir espacios reflexivos de trabajo en taller entre los estudiantes, permite resignificar los aprendizajes del primer semestre vinculados a la extensión. La sinergia con otros espacios formativos en el propio ciclo y semestre (Módulo referencial II: formación integral) fortalece los conceptos trabajados y la continuidad.

Sin embargo, este proceso debería continuar en el ciclo integral desde el tercer semestre, pero los cursos del Módulo Metodológico están centrados en la investigación cuali y cuanti. En el cuarto semestre en la UCO Diseño de Proyectos y, de acuerdo a las opciones de cursada, los estudiantes pueden profundizar en el ejercicio de la extensión desde la elaboración de un proyecto de extensión.

Es en el Módulo de Prácticas y Proyectos a partir del quinto semestre donde se observa una resignificación de los contenidos teóricos trabajados en la UCO objeto de este artículo.

Comenzar a transitar por una práctica implica a los estudiantes posicionarse en un proceso de construcción de la demanda, de escucha de las necesidades y saberes de los actores sociales, de co-construcción de estrategias y alternativas para el abordaje de las problemáticas que las distintas realidades plantean. En este proceso los contenidos trabajados al inicio de la formación comienzan a tomar forma desde una praxis que enriquece la formación integral.

En este sentido cobran también significación especial los planteos de Juan Carlos Carrasco, uruguayo universitario referente de la Psicología extensionista:

“La actividad de extensión confronta al conocimiento del universitario con el saber de la realidad. Sin la confrontación del universitario con el saber de la gente es muy fácil sentirse dueño del saber, practicante de la certeza, patrón de la cultura. Por el contrario, el universitario que aspiramos está lejos de pertenecer al colectivo que usa el supuesto saber del conocimiento, siendo en cambio, el custodio de una ética del saber y riguroso selector de lo que el saber contiene para el bien común y para que este mundo sea cada vez más un mundo un poco más compatible” (Carrasco, 2005).

Bibliografía

CARRASCO, J. C. (2005). Ponencia realizada en el evento de inauguración de la Unidad de Apoyo, Extensión y Actividades en el Medio. Facultad de Psicología. UdelaR

Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, FEUU (1999). La FEUU y la Extensión Universitaria. En: FEUU (1999) IX Convención de la FEUU. Material fot.

FREIRE, P. (1978). La Educación como práctica de la Libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

RUIZ, M. (2015). Entre educaciones, los sujetos. Conferencia Inaugural actividades académicas 2015. Montevideo. Facultad de Psicología. UdelaR .

Sifp1. UCO, Métodos y herramientas orientadas a la extensión (2017) <http://sifp1.psico.edu.uy/guias/114>

Universidad de la República (2011). Cuadernos de Extensión N°1: Integralidad: tensiones y perspectivas. Montevideo. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-UdelaR).

Universidad de la República (2009). Acta del Consejo Directivo Central. Universidad de la República. Montevideo. Montevideo. Facultad de Psicología. UdelaR.<https://psico.edu.uy/ensenanza/plan>

Anexo:

CARRERA	Malla Curricular de la Licenciatura en Psicología -Plan de Estudio 2013-													
	CICLO INICIAL		CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA				CICLO DE OBTENCIÓN				EXÁMENES POR ÁMBITO			
	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre						
PSICOLOGÍA	MÓDULO DE PSICOLOGÍA		Historia de la Psicología	Psicología del desarrollo	Psicología Social	Clínica y Fundamentos psicoanalíticos	Psicología Clínica	Problemáticas contemporáneas de la Psicología Social	Exp. 8to.	Exp. 8to.				
	MÓDULO METODOLÓGICO		Investigación de la ciencia	Proceso cognitivo	Psicología Sensorial y aprendizaje	Psicología y Salud	Neuropsicología	Psicología y Educación						
	MÓDULO PRÁCTICAS Y PROYECTOS		Formación de la Psicología	Temas Psicológicos										
	MÓDULO ADQUISICIÓN DE SABERES		Teoría y metodología	Intervención y técnicas de diagnóstico y de tratamiento	Teoría y metodología	Intervención en la Psicología Clínica	Clínica de Terapia y diagnóstico de los trastornos mentales	Diagnóstico Psicoanalítico						
	MÓDULO REFLEXIONAL		Técnicas para el trabajo terapéutico	Psicología general de la intervención	Intervención y técnicas de diagnóstico y tratamiento	Intervención y técnicas de diagnóstico y tratamiento								
		Art. de materias I: Caracterización del campo y del trabajo de Psicología	Art. de materias II: Psicología, Ciencias y Servicios Sociales	Art. de materias III: Clínica y Neuropsicología	Art. de materias IV: Clínica, cultural y práctica profesional	Art. de materias V: La psicología social y el problema de la colectividad	Art. de materias VI: Psicología y métodos estadísticos	Exp. 7to.	Exp. 7to.					
		Art. de materias VII: Psicología y Salud	Art. de materias VIII: Psicología y Educación											
		Art. de materias IX: Psicología y Educación	Art. de materias X: Psicología y Educación											
		Art. de materias XI: Psicología y Educación	Art. de materias XII: Psicología y Educación											
		Art. de materias XIII: Psicología y Educación	Art. de materias XIV: Psicología y Educación											
		Art. de materias XV: Psicología y Educación	Art. de materias XVI: Psicología y Educación											
		Art. de materias XVII: Psicología y Educación	Art. de materias XVIII: Psicología y Educación											
		Art. de materias XIX: Psicología y Educación	Art. de materias XX: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXI: Psicología y Educación	Art. de materias XXII: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXIII: Psicología y Educación	Art. de materias XXIV: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXV: Psicología y Educación	Art. de materias XXVI: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXVII: Psicología y Educación	Art. de materias XXVIII: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXIX: Psicología y Educación	Art. de materias XXX: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXXI: Psicología y Educación	Art. de materias XXXII: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXXIII: Psicología y Educación	Art. de materias XXXIV: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXXV: Psicología y Educación	Art. de materias XXXVI: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXXVII: Psicología y Educación	Art. de materias XXXVIII: Psicología y Educación											
		Art. de materias XXXIX: Psicología y Educación	Art. de materias XL: Psicología y Educación											
		Art. de materias XLI: Psicología y Educación	Art. de materias XLII: Psicología y Educación											
		Art. de materias XLIII: Psicología y Educación	Art. de materias XLIV: Psicología y Educación											
		Art. de materias XLV: Psicología y Educación	Art. de materias XLVI: Psicología y Educación											
		Art. de materias XLVII: Psicología y Educación	Art. de materias XLVIII: Psicología y Educación											
		Art. de materias XLIX: Psicología y Educación	Art. de materias L: Psicología y Educación											

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



A reforma universitária de 1918 e a extensão universitária na perspectiva da descolonização do pensamento latinoamericano

Introdução: A formação do pensamento latinoamericano sob influência europeia

Maria das Dores Pimentel Nogueira | nogueirareitoria@gmail.com

Os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos surgem nas Américas dialogando com os movimentos de descolonização na Ásia e na África e a eles se somam os pensadores do movimento Modernidade/Colonialidade¹. “Questionam, dentre outras coisas, os sujeitos e o locus de enunciação; contestam a geopolítica do conhecimento moderno e lutam contra a herança colonial que se funda na racialização e na racionalização, e se sedimenta na colonialidade.” (SILVA, 2013) Desvelam o legado epistemológico do eurocentrismo que inferioriza o pensamento produzido fora do continente europeu, impedindo os homens de compreender o mundo a partir de sua realidade e das epistemes que lhe são próprias.

A invasão da América pelos povos ibéricos, depois por ingleses e franceses, instaurou uma matriz mundial de dominação fundamentada num processo de colonialismo e colonização das terras e da gente que nelas vivia. Forjou-se a ideia da Europa/Ocidente como o lugar ideal, cuja história local é descrita como história universal. Cria-se uma racialização em que o modelo é o homem branco-europeu-civilizado-cristão; o único capaz de produzir ciência, conhecimento e cultura. O processo de racialização hierarquizou as raças: o branco, superior, o índio e o negro como seres inferiores. Assim, se legitimou a invasão das Américas, a posse de suas terras, a espoliação de suas riquezas, a matança de sua gente.

A historiografia ocidental é colonial e imperialista. CASTRO-GÓMEZ (2005) observa que o imaginário colonial que sustenta as análises dos teóricos sociais dos séculos XVII e XVIII fundamentava-se na ideia de que a espécie humana saiu da barbárie e da ignorância, passou por estágios de aperfeiçoamento, chegando ao nível ideal em que se encontravam as sociedades modernas europeias. Um referencial empírico que sustenta tais análises é baseado nas narrativas de cronistas, viajantes, navegantes e religiosos sobre as organizações dos povos indígenas. Segundo essas informações, entre eles reinava a selvageria, a ignorância,

¹ ver autores do grupo modernidad/ colonialidad : Escobar (2005), Mignolo (2005-2007), Castro-Gómez (2005-2007), Lander (2005), Quijano (2005-2007), Dussel (2005), Grosfoguel (2007)

o primitivismo e superstição; não existia ciência, arte nem escrita. O caminho civilizatório é marcadamente ideológico, baseado no referencial moderno/colonial europeu. Nesse sentido, propagava-se que nas sociedades europeias modernas/ imperiais/ coloniais reinava a civilidade, o estado de direito, a primazia das ciências, das artes e da escrita.

QUIJANO (2005) considera que os europeus não só se pensaram como superiores, o novo e o mais avançado da espécie, os exclusivos criadores, protagonistas e portadores da modernidade, e os outros da espécie pertencentes, por natureza, a uma categoria inferior; mas também conseguiram difundir e estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica no mundo.

Partindo do pressuposto de que os habitantes das Américas não tinham organização política, nem noção de propriedade e de direito individual, as terras estavam, portanto, à disposição de qualquer colono que quisesse se estabelecer e cultivá-las. Ao se estabelecer o direito do colonizador se nega o direito do outro, que passa a ser colonizado. Na concepção europeia os índios não tinham direitos, não tinham uma organização que configurasse um Estado e, como nações primitivas e bárbaras, não tinham soberania nem autonomia. O processo de colonização que se instaura, portanto, dá ao colonizador, além do direito de tomar posse do território, a missão de salvar a alma dos selvagens, desapropriando-os de sua condição de sujeitos de direito.

Institui-se a ideia do “Outro” enquanto anti-modelo, que não tem as qualidades do homem padrão ocidental. Aquele que não pode ser, pensar, falar, produzir, nem viver civilizadamente. A esse “Outro” cabe apenas reconhecer-se enquanto ser inferior e obedecer ao colonizador que se diz superior. Nesse movimento civilizatório eurocêntrico estabeleceu-se um contraste entre Europa/Ocidente e os “Outros”, ou seja, o restante dos povos e culturas do mundo. CASTRO-GÓMEZ (2005) considera que os processos de invenção da cidadania e invenção do outro são fortemente relacionados, são imaginários que possuem materialidade concreta, pois se apoiam em sistemas disciplinares como a lei, o Estado, a escola, as prisões, os hospitais e as ciências sociais. É exatamente esse vínculo entre conhecimento e disciplina que permite falar do projeto da modernidade como exercício de uma violência epistêmica.

Segundo LANDER (2005), a ideia de modernidade baseia-se em quatro dimensões: a visão universal da história associada à ideia de progresso, a partir da qual se constrói a hierarquização dos povos, continentes e experiências históricas; a naturalização tanto das relações sociais quanto da natureza humana da sociedade capitalista; a naturalização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; a superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz- a ciência- em relação a todos os outros conhecimentos. Nesse sentido, o fim das colônias, nos séculos XIX e XX, não representa o fim da matriz de poder

que se estabeleceu com o colonialismo/colonização, mas a sua reconfiguração através da colonialidade: a herança colonial.

Para MALDONADO-TORRES (2007:131) a colonialidade é um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno e “se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo preceda à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo”. Ela pode ser identificada na estrutura de poder da sociedade e na vida cotidiana das pessoas: nos manuais de aprendizagem, nas orientações para elaboração de trabalhos acadêmico-científicos, na autoimagem dos povos e nas aspirações dos sujeitos.

Os autores do grupo modernidade/ colonialidade estabelecem três eixos constitutivos da colonialidade: a colonialidade do poder, do ser e do saber. Por **colonialidade do poder** entende-se os processos de dominação de povos sobre outros, por meio da inferiorização cultural de um povo frente a padrões ideais de organização social estabelecidos por aquele que se diz superior. Fundamenta-se em uma classificação e hierarquização racial da sociedade, ideia essa disseminada como condição natural dos homens e seu território. A **colonialidade do ser** é a interiorização pelo conquistado da sua condição de inferioridade e da condição de superioridade do conquistador. Esse é um fenômeno individual e coletivo, pois atinge o sujeito e os grupos, penetra sua subjetividade de forma negativa, relativizando sua condição de ser humano. No processo de dominação instaurado pelo dominador, histórias, descobertas, tradições, formas de organização social, artes, escritas e tecnologias que são parte da cultura dos dominados, são ignorados e enterrados sob uma falsa ideia de que são menores. A **colonialidade do saber** - fortemente articulada com a colonialidade do poder e do ser - constitui o convencimento do conquistador sobre os conquistados de que o conhecimento por ele produzido, suas epistemes, sua ciência são os únicos válidos, e válidos universalmente. A epistemologia eurocêntrica - e hoje também a que provém dos Estados Unidos - sustentam as ciências modernas e, associado a isso, a pretensão de superioridade desses povos. Desse modo, impõe-se aos outros povos a condição de inferioridade na produção do conhecimento - considerado ingênuo e inconsistente.

A universidade na colonização do pensamento na América Latina

A história das universidades latinoamericanas registra procedimentos, estruturas acadêmicas e organizacionais que apontam para sua participação em processos de colonização do pensamento na região sob domínio da visão eurocêntrica e hegemônica do mundo. A universidade atuou na América Latina, contribuindo para a matriz de poder que se estabeleceu por meio do colonialismo e da colonização e na sua reconfiguração por meio da colonialidade. Para CASTRO-GÓMEZ (2007:81) nas universidades da América Latina, ainda

hoje, se reforça a herança colonial de seus paradigmas e a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente. As universidades se organizam em estruturas hierárquicas de conhecimento, com especialidades, campos rigidamente estabelecidos, limites que não se ultrapassam, fronteiras epistêmicas que definem funções e procedimentos particulares. Isto define a forma de organização em faculdades, institutos ou escolas, todos organizados, por sua vez, em departamentos responsáveis por disciplinas, cada vez mais especializadas.

O autor pergunta: o que significa descolonizar a universidade na América Latina? E aponta dois paradigmas alternativos de pensamento que rompem com a colonialidade do saber. Uma alternativa é o **paradigma do pensamento complexo e da transdisciplinaridade** pois, o mundo não pode mais ser explicado com base em saberes analíticos que veem a realidade de forma compartimentada e fragmentada. A realidade deve ser compreendida em toda sua complexidade - seres humanos e natureza. Outro caminho apontado pelo autor é o **diálogo de saberes ou a transculturalização do conhecimento**. Isto significa permitir o encontro das epistemes, ditas científicas, com outras formas culturais de produzir conhecimento, os saberes que interpretam a realidade como um conjunto articulado e interdependente de fenômenos. É necessário haver espaço nas universidades para a convivência desses diferentes tipos de conhecimento.

A história da extensão na América Latina mostra que esta dimensão acadêmica que foi utilizada muitas vezes por universidades e governos como mecanismo de colonização e de dominação das populações. Ilustra esta afirmação, dentre outros, os programas de extensão implementados pelos governos militares brasileiros, tais como o Projeto Rondon, executado no período 1966/1989, que recrutava estudantes universitários para realizar ações de extensão de caráter assistencialista e colonialista, em especial na Amazônia, sob os *princípios do desenvolvimento e segurança nacionais*.

Mas, de forma dialética, também por meio da extensão, foi possível tantas vezes, resistir e desconstruir a lógica da dominação epistêmica e colonial. Cito aqui, como exemplo, a belíssima experiência desenvolvida no Vale do Jequitinhonha - região do semiárido mineiro, no Brasil - em que docentes, alunos e técnicos de universidades atuam junto com camponeses/agricultores familiares aprendendo suas técnicas centenárias de manejo do solo e da água. Baseados no diálogo vão construindo um conhecimento fruto da interação universidade e grupos locais, definindo sua luta política que passa por questões ambientais, estratégias de trabalho coletivo, produção e comercialização, desenvolvimento local, dentre outros.

A Reforma de Córdoba de 1918 na perspectiva da descolonização das universidades latino americanas

A importância da Reforma de 1918 no estudo da extensão enquanto possibilidade de contribuir para a descolonização do pensamento latinoamericano e a valorização dos saberes locais se deve ao forte traço anticolonialista do Movimento, sua visão da necessidade da construção de uma universidade no continente latinoamericano voltada para as questões regionais e sua proposta de extensão universitária como atividade permanente na universidade.

Embora as universidades na América Latina tenham sido criadas e se mantiveram sob forte domínio colonial europeu e da mais ortodoxa tradição católica, os movimentos estudantis da região, nas primeiras décadas do século XX, lançaram bases para a construção de uma universidade regional, comprometida com os problemas sociais no continente. Os documentos dos encontros de estudantes de maior referência na região são marcados por forte sentimento latinoamericanista e por manifestações anticolonialistas e antiimperialistas. Dentre os importantes eventos realizados estão os Congresos Internacionales de Estudiantes Americanos ocorridos em Montevideo, Buenos Aires e Lima, respectivamente em 1908, 1910 e 1912. Os temas debatidos retratam as questões fundamentais da universidade americana, no início do século XX. Dentre eles: estudos livres, unificação dos programas universitários americanos, equivalência dos títulos acadêmicos, representação dos estudantes nos conselhos diretivos do ensino universitário, franquias aos estudantes, bolsas de estudos, autonomia universitária, métodos pedagógicos, extensão universitária, etc. (VERA DE FLACHS, 2006).

A autora registra a proposta de um representante chileno, no congresso de Montevideo, que associa a extensão a uma visão anticolonial: “para que la educación fuese apartándose de la dependencia europea e inclinándose por la extensión universitaria como medio de difusión del conocimiento y de la cultura en general.”

Havia uma tomada de consciência quanto a várias dessas questões políticas e universitárias por parte de estudantes de diversos países. Mas, o Movimento de Córdoba, por sua intensidade, consistência e impactos regionais pode ser considerado como aquele que lançou as bases da democratização da universidade na América Latina. Constituiu o primeiro grande questionamento à universidade latino-americana tradicional: colonial, aristocrática, oligárquica e clerical. Segundo ABOITES (in: TÜNNERMANN, 2008) a partir de uma rebelião de estudantes ocorrida em uma cidade e uma universidade conservadoras, “la educación superior pudo comenzar a desprenderse de las fuerzas que la ataban al pasado colonial y europeizante y convertirse en una propuesta de universidad moderna y libre, verdaderamente latinoamericana, que se convirtió en un polo de conocimiento invaluable para el desarrollo

de nuestras naciones.”

O Movimento não pode ser compreendido tendo em vista questões puramente acadêmicas. Precisa ser contextualizado em uma nova situação social, econômica e política. Há a emergência de uma classe média urbana que via na universidade oportunidades para ascensão política e social, há uma articulação com o proletariado que se formava e se organizava nos centros urbanos. Há um intenso movimento migratório, com um crescente número de imigrantes com ideias socialistas e liberais que chegavam ao país e começavam a organizar seus sindicatos e organizações. Para PORTANTIERO (1978), no entanto, embora a Reforma tenha certamente relação com o surgimento da mobilização das classes médias teve, porém, um componente juvenil e intelectual que ultrapassava muito este horizonte. A classe estudantil da universidade era formada, quase exclusivamente, por jovens provenientes das classes mais ricas e famílias mais tradicionais de Córdoba. Foram eles que encabeçaram, em sua maioria, o movimento reformista. Existiram, portanto, outras motivações de ordem ideológica, filosófica, intelectual e acadêmica que moveram esses estudantes. Essas motivações aparecem no texto do Manifiesto Liminar, nas declarações de greves e documentos estudantis publicizados pelos estudantes.

As comemorações do Centenário da Independência Argentina, que reacendem um sentimento nacionalista, tiveram inegável influência no Movimento. Há uma forte conexão espiritual entre os reformistas de 1918 e os princípios da independência argentina de 1810. Do ponto de vista político, configura-se como outro fator extremamente favorável ao movimento reformista a eleição do presidente Hipólito Irigoyen, em 1916, que apoia os estudantes cordobeses em revolta pois, via no movimento um grande aliado para desestabilizar o poder das oligarquias dominantes, que juntamente com o clero, tinha na universidade um reduto de poder.

Num contexto mais amplo outros fatores podem ser registrados. Vários intelectuais e políticos, em todo o continente latinoamericano, faziam denúncias do “imperialismo yanqui”, a voracidade com que os Estados Unidos empreendiam a expansão de sua influência política e exploração econômica, de caráter neocolonial nos países da América Latina.

Outro fator de grande influência foi a Primeira Guerra Mundial que deixa a Europa em profunda convulsão, provocando crises e instabilidade em todo o mundo. Cai a metanarrativa da Europa como berço civilizatório da humanidade. Cai em desconfiança a matriz mundial de dominação colonial que estabelece a sociedade europeia moderna como um modelo de desenvolvimento que todas as sociedades deveriam seguir, como padrão de referência superior, único e universal para toda a humanidade. A colonização que a América Latina sofreu, baseada na construção eurocêntrica que estabelece o europeu como superior,

é desmistificada. Começa a desconstrução da ideia hegemônica da Europa enquanto portadora universal da razão, da civilização e do progresso. Quebra-se o ideal cosmopolita e reacendem as preocupações com as questões nacionais e os jovens, em especial, passam a buscar inspiração na cultura regional.

Nessa perspectiva regional deve ser vista a Revolução Mexicana, de 1910, que traz a necessidade de uma consciência nacionalista, anticosmopolita. E ainda os impactos da Revolução Russa, que eclode em 1917, em pleno caos de desorientação da civilização ocidental, trazendo a promessa de que as classes trabalhadoras poderiam, em um curto espaço de tempo, implementar as mudanças para a criação de uma verdadeira sociedade igualitária, numa primeira tentativa de construção de um Estado e uma sociedade socialistas. Houve também a influência da corrente de ideias denominada “*espíritu nuevo*”, ou nova geração, que teve forte influência do idealismo novecentista em oposição ao positivismo do século XIX.

O que foi o movimento que culminou na Reforma Universitária de 1918? Movimento americanista e emancipatório, de caráter anticlerical, anticolonialista, antiimperialista. Iniciado a partir de reivindicações locais, desborda em críticas mordazes à universidade de Córdoba, ao sistema social vigente, reflete sobre questões latino-americanas e se transforma em um movimento continental que manifesta a urgência da construção de uma nova universidade comprometida com os problemas regionais. Movimento denso, profundo, coordenado por estudantes e que contou com apoio de docentes, intelectuais e políticos.²

BUCHBINDER (2010) registra que a elite administrativa de Córdoba era formada de doutores saídos da universidade e isto lhes dava coesão e reforçava seu caráter de superioridade com relação à população, em geral. A maior resistência às mudanças nos estatutos da universidade vinha das poderosas academias dirigentes das faculdades, compostas por membros vitalícios, pertencentes a um grupo restrito de famílias tradicionais que, dentre outras atribuições, definia o provimento de cátedras. E isto acontecia beneficiando sempre o mesmo grupo de famílias no ensino e na administração da universidade.

Fazendo uma análise desta questão na perspectiva colonial percebe-se, como bem assinala GENTILLI (2008:48), que a colonialidade do ser e a colonialidade do poder se articulavam – e eu acrescento – se completavam. A crítica dos estudantes ao exercício oligárquico da docência se ligava, necessariamente, à crítica ao modelo oligárquico de sociedade, que sustentava o regime de dominação e segregação vigente.

² Devido à premência de espaço, no âmbito deste artigo, para a adequada análise do Movimento, farei menção superficial ao seu desenrolar recomendando, no entanto, leituras de estudiosos e analistas do tema.

O Movimento transcorre caracterizado por embates tensos entre os estudantes e os dirigentes da Universidad de Córdoba. No ano de 1917 são registrados vigorosos protestos estudantis culminados com a supressão do internato no Hospital de Clínicas, onde os alunos do curso de medicina faziam prática, episódio este que desencadeou duras reações por parte dos estudantes. A partir de então sucedem-se as manifestações estudantis, a publicização de importantes documentos contendo críticas à universidade e as greves que já contam com a adesão de estudantes de toda a universidade. A intervenção feita pelo governo nacional, em atendimento às reivindicações dos estudantes, que aparentemente atenderia suas demandas, culmina em uma eleição, em 15 de junho de 1918, considerada fraudulenta pelos alunos. Estes, vendo ruir a esperança e os esforços de renovação na universidade, reiniciam os processos de greves, passeatas e manifestações. Contam com o apoio das organizações estudantis de outras universidades argentinas. Recebem apoio das classes médias e iniciam importantes diálogos com os movimentos obreiros. Em 21 de junho, publicam o documento fundacional do Movimento: **El Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba: La juventude argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América.**

O documento, lido pelo seu redator Deodoro Roca, retrata o ambiente tenso e revolucionário no qual vivia a cidade mediterrânea. De redação clara e contundente, idealista, linguagem rebelde e ousada, propõe a democracia dentro e fora da universidade, conclama a juventude americana à luta pela liberdade. Retrata as críticas e os anseios dos estudantes cordobeses durante os meses em que se estruturava o Movimento da Reforma. São relacionados, em seguida, os temas centrais do documento, ilustrados por algumas passagens do próprio texto.

A - Sentimento americanista, evidente desde sua dedicatória aos homens livres da América do Sul. Nele está presente a ideia “da pátria grande”, da “hora americana”, da solidariedade continental. Retrata a consciência de que os problemas no continente são os mesmos nos diversos países, de que a mudança necessária se daria por meio da revolução e do emergente nascimento da nova civilização

“Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten, estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.”

B - Críticas à universidade: são severas e profundas. Consideram-na uma instituição que, em pleno século XX, mantinha os povos atrelados a uma antiga dominação monárquica e monástica, jesuítica e clerical. Dominada pela religião católica e por interesses corporativos, representados por uma oligarquia de professores que dominavam a administração da universidade e a designação de cátedras, em benefício próprio. Condenam a relação interna

de poder e o sistema autoritário de gestão universitária.

C- Críticas aos métodos docentes e à autoridade. A Federação Universitária de Córdoba se ergue para lutar contra o regime administrativo da universidade, contra as práticas autoritárias e contra os métodos de ensino. Com traço de ironia diz que o regime universitário está fundado sobre uma espécie de direito divino dos professores que se mantém intocado e inquestionado. Vinculada a esta ideia está o conceito de autoridade imperante na universidade, caracterizada pelos alunos como tirânica e obcecada. Denunciam o estudo dogmático e repetitivo de textos antigos, a ausência da ciência tanto no conteúdo quanto nos métodos de ensino. Afirmam que os planos de estudos são atrasados, não sendo reformulados visando atualizações e a modernização dos estudos. O *Manifiesto* argumenta que a metodologia das lições, baseada na repetição de textos antigos, visava a disciplina e a submissão para manter a juventude sob controle e afastada da ciência.

D - A ideia da juventude como categoria política associada à necessidade de transformação e emancipação permeia todo o documento. Juventude e rebeldia, a luta pela liberdade. A revolução como destino inexorável dos jovens. A “nova geração” que poderia proporcionar e impulsionar as mudanças. Ressalta-se a competência e o compromisso da juventude com a universidade, portanto, exige -se a participação estudantil na escolha dos dirigentes, na definição de seus representantes e na participação do cogoverno universitário. Quem fala no *Manifiesto* é a juventude universitária de Córdoba.

E - Autonomia e cogoverno O princípio da autonomia no contexto da Reforma de 1918 apresenta contradições. Os estudantes pedem a intervenção do governo central da Nação na universidade. Universidade que tinha uma gestão autônoma, garantida pela Lei Avellaneda, de 1885. No entanto, os estudantes pedem a intervenção exatamente contra a gestão que atuava com ampla autonomia, mas, em benefício próprio e do grupo que representava. O que move, então, os estudantes? Eles querem manter e ampliar a autonomia, eles querem participar da gestão da universidade, querem eliminar o poder clerical e oligárquico e o domínio de uma casta poderosa de professores. Os estudantes pedem, então, a intervenção governamental para obter a democracia na universidade, representada pelo cogoverno, com decisões paritárias entre os representantes de estudantes, diplomados e professores.

F - A rejeição ao processo de eleição do reitor Com o primeiro processo de intervenção, iniciado em maio de 1918, os estudantes esperavam ver concretizadas mudanças

radicais por meio do novo estatuto, sendo a principal delas, a mudança da autoridade universitária para o corpo de professores. Isto, efetivamente, não aconteceu, como bem mostrou o processo de eleição, com o desfecho dos acontecimentos de 15 de junho de 1918. Constatada a dificuldade dos professores em propiciar as reformas necessárias, começando pela eleição do reitor, os estudantes elaboram a proposta de gestão tripartite e paritária, compartilhada por professores, estudantes e graduados inscritos.

Em julho do mesmo ano realiza-se o Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, que aprova um Proyecto de Ley Universitaria e um Proyecto de Bases Estatutárias³. Estes documentos trazem as propostas dos estudantes universitários, não apenas de Córdoba, mas dos estudantes argentinos e são reflexo das críticas e dos desejos de modernização das universidades. A partir do congresso começa a se estruturar o que alguns autores denominam o Programa da Reforma. Destaco aqui o tema da extensão universitária vinculada ao compromisso social da universidade, que começa a fazer parte explícita dos textos que compõem o conjunto dos documentos da Reforma. Destaco ainda duas propostas, dentre as sancionadas pelo congresso, de corte anticlerical e anticolonial. Uma é a supressão de toda fórmula estabelecida de juramento para finalização dos cursos. Considerando que os juramentos dos formandos na universidade eram prestados sobre os evangelhos, esta decisão dos estudantes é de grande importância pois, derruba uma prática clerical presente há séculos na universidade. A moção de caráter anticolonial aprovada argumenta que os acontecimentos de ordem internacional assinalam o momento de que “nos desviculemos de los grandes problemas europeos para dedicarnos preferentemente a afrontar y resolver los de índole exclusivamente americanas.” (LA GACETA UNIVERSITARIA: Ano1, N°12, p.157)

As denúncias iniciais dos estudantes eram de duas ordens: o atraso científico da universidade e o caráter arcaico e elitista da administração universitária. No decorrer do processo as propostas foram se estruturando e tornando mais claras: a eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica, o cogoverno, a renovação do professorado e sua admissão feita por meio de concursos, a assistência livre às aulas, a docência livre, a autonomia universitária, a gratuidade do ensino, a renovação dos métodos de ensino e dos planos de estudo, a assistência financeira aos estudantes necessitados, e **a extensão universitária**. Dois princípios caracterizam com muita força o movimento. O compromisso social da universidade com as populações menos favorecidas e o sentimento de unidade latinoamericana.

De um movimento iniciado motivado por questões acadêmicas, pedagógicas e administrativas na Universidad Nacional de Córdoba, a Reforma Universitária de 1918 expande suas críticas e suas propostas políticas em direção a uma reforma social. Seus

³ La Gaceta Universitaria: Ano I, N°12.

princípios ideológicos esboçados inicialmente de forma ainda vaga, vão se estruturando durante o desenrolar da rebelião dos estudantes. Sua ideologia foi sendo construída dentro do movimento estudantil reformista, nos confrontos com a polícia, com o exército, com as forças clericais e tradicionalistas de Córdoba; em suas vitórias e retrocessos, em interlocução com intelectuais e políticos progressistas, em solidariedade com as classes trabalhadoras e se expande por toda a América Latina.

O Programa da Reforma teve sua primeira tentativa de institucionalização no *Primer Congreso de Estudiantes*. Mas, certamente, ultrapassou as propostas ali discutidas e aprovadas. Foi sendo construído em diversos documentos posteriores por vários de seus participantes e apoiadores. Ultrapassou os aspectos acadêmicos e desenvolveu questões políticas, sociais e econômicas. Apresento, inicialmente, os princípios que orientaram o Movimento de Córdoba para, em seguida, relacionar os postulados que constituíram o programa da Reforma. Identifico os seguintes princípios como orientadores do Movimento iniciado em Córdoba, em 1918:

- **O americanismo** e a unidade latino-americana. Associado a este princípio estavam o anticolonialismo contra a secular colonização europeia, o anti-imperialismo contra a ação estadunidense no continente, o anticlericalismo contra a inquestionável hegemonia cultural e política da Igreja e o sentimento de solidariedade continental. Enfim, o americanismo como a forma de expressão da afirmação latinoamericana contra qualquer tipo de dominação epistêmica, cultural e econômica.

- **A democracia** dentro da universidade e fora dela, na vida social e política da nação. O *Proyecto de Bases Estatutarias* estabelece a composição dos conselhos, com representação paritária entre estudantes, diplomados e professores, e o funcionamento democrático dos órgãos colegiados e administrativos

- **A liberdade** plena na universidade: liberdade para se autogovernar, liberdade para ensinar e liberdade para aprender. Este princípio está presente em vários postulados da Reforma, tais como a autonomia pedagógica e administrativa, a liberdade de cátedra que possibilitava ao docente definir o conteúdo de sua disciplina sem se sujeitar a determinações do professor titular e, ainda, a liberdade do aluno optar entre a disciplina ministrada por professores titulares e suplentes ou por um professor livre. Isto constitui a liberdade de aprender, uma das mais significativas inovações propostas pela Reforma.

- **O compromisso social** da universidade com a nação, com o povo, independente de classe social ou opção religiosa. Vinculado a este princípio está a proposta de abertura de ingresso à universidade para qualquer pessoa e o ensino gratuito. Nesse contexto, a

extensão é entendida como a dimensão por meio da qual o conhecimento chegaria às classes operárias.

- O monopólio do ensino universitário pelo Estado assumindo a manutenção financeira das universidades e assegurando seu desenvolvimento, sem interferência no funcionamento das mesmas, seja no âmbito administrativo ou acadêmico.

Baseados nesses princípios foram estabelecidos os postulados que compõem o Programa da Reforma Universitária: autonomia acadêmica, administrativa e financeira, cogoverno ou gestão compartilhada da universidade, extensão universitária, eleição de todos os dirigentes da universidade pela própria comunidade universitária, seleção do corpo docente através de concursos públicos que assegurem a ampla liberdade de acesso ao magistério, periodicidade de cátedra tanto para titulares quanto para suplentes, liberdade de cátedra e implantação de cátedras livres, inovação nas metodologias de ensino, livre assistência às classes, gratuidade do ensino superior, articulação do ensino superior com os demais níveis de ensino, assunção pela universidade de responsabilidades políticas frente à Nação e a defesa da democracia.

A extensão universitária na Reforma

A extensão universitária aparece no programa e nos textos posteriores como uma proposta fundamental na Reforma. Por meio dela a universidade se aproximaria dos grandes problemas nacionais que afligem a maioria da população, cumprindo sua função social, pois não poderia se restringir às aulas ministradas dentro da instituição, mas, deveria atender as classes operárias e a quem não tivesse acesso à universidade.

Que extensão era essa proposta pelos reformistas?⁴ No *Reglamento del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios*, a *Federación Universitaria Argentina* estabelece, dentre os temas a serem debatidos, a “*Función social de la Universidad: la extensión universitária.*” A Gaceta N° 12, de 12 de agosto de 1918, registra a aprovação, pelo referido congresso das seguintes recomendações:

“a las universidades del país y a las distintas federaciones estudiantiles se avoquem al estudio, conjuntamente, a objeto de implantar la extensión universitária, con carácter oficial;

“Recomienda asimismo a todos los egresados y alumnos de universidad, que actuen en centros no universitarios, la organización de cursos de extensión universitaria.

⁴ A principal fonte consultada para identificar o que os estudantes reformistas pensavam sobre extensão foi La Gaceta Universitaria – Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba

E ainda, que sejam organizadas em cada uma das facultades “series de conferencias dominicales sobre temas de interés práctico para el pueblo y a desarrollarse preferentemente en los locales obreiros.”

A partir da Reforma del 18, a extensão universitária começa a ser reconhecida como uma função central da universidade e um instrumento para ampliar sua influência no meio social. Para BUCHBINDER (2010:128) por meio da extensão, incorporada aos estatutos das universidades, se “procuraba **extender** la influencia de las casas de estudios sobre el medio social... la extensión remitía a la construcción de canales de comunicación entre las casas de estudios y la sociedad y a las estrategias de difusión de las manifestaciones científicas y culturales desarrolladas en los claustros.”

Para se analisar os conceitos e práticas de extensão universitária presentes no Movimento da Reforma, é necessário retomar, mesmo que brevemente, o idealismo dos estudantes de 1918. Existia uma unidade espiritual em torno da consciência do nascimento de uma nova geração e a sua importância no novo ciclo histórico que começava. Sentiam a necessidade de mudar o mundo, de realizar obras heroicas e de promover a paz. Seu idealismo vem marcado por entusiasmo, esperanças messiânicas, a intensidade, a paixão, a renovação e o seu compromisso com as classes trabalhadoras.

A Gaceta Universitaria, Nº 10, de 27 de junho de 1918, publica:

“Que el nuevo ciclo de civilización que se inicia, cuya sede radicará en América, por que así lo determinan factores históricos innegables, ejige un cambio total de los valores humanos y una distinta orientación de las fuerzas espirituales en concordancia con una amplia democracia, sin dogmas”

O conceito de extensão na Reforma Universitária de 1918 está diretamente associado à função social da universidade. Por meio da extensão se faria a difusão do conhecimento e da cultura para as camadas populares, com as quais o Movimento estabeleceu laços de solidariedade, especialmente os operários. Para os estudantes reformistas no “novo ciclo de civilização” a juventude tinha um papel fundamental, de impulsionar as mudanças necessárias. Parte dessas mudanças seriam feitas por meio da extensão rumo à reforma social, conscientes, em grande parte, de que sem reforma social, não haveria a reforma universitária.

A extensão era realizada por meio de cursos e conferências, ministrados por estudantes, professores e egressos, marcada por certa dose de messianismo. Havia uma preocupação entre os estudantes no sentido de oficializar a extensão nos centros estudantis e nas

faculdades e também o cuidado em recomendar a realização dos cursos em horários noturnos e nos locais de trabalho dos operários para facilitar a participação dos mesmos. A mesma lógica orientou a recomendação das conferências dominicais, utilizando praças públicas e bibliotecas. Houve dedicação de estudantes no combate a problemas sociais como na participação em campanhas de alfabetização de adultos e de saúde pública. No entanto, esta extensão, feita por jovens cheios de entusiasmo, reduzia-se ao entendimento de “extensão como estender”. É a transmissão do conhecimento feita pela elite intelectual para as classes pobres. Apesar de marcada pelo altruísmo e entusiasmo juvenil, pelo amor e energia dos estudantes na contribuição para o esclarecimento da classe operária, a concepção de extensão no Movimento da Reforma universitária não conseguiu se desvincular de uma visão, até certo ponto, elitista: quem “sabe” ensina a quem “não sabe”, e quem “tem cultura” leva a quem “não tem cultura”.

Conhecimento e cultura próprios dos cursos universitários num movimento de transmissão, pois não havia ainda no âmbito da extensão universitária a consciência quanto à importância do saber popular, dos saberes tradicionais que são de domínio do povo, das camadas populares. De fato, esta mudança radical no entendimento da extensão, na formulação do novo conceito somente surgirá na América Latina algumas décadas depois, por meio de Paulo Freire e outros, como Augusto Salazar Bondy.

Não havia ainda a compreensão da dimensão acadêmica da extensão, por meio da qual alunos e professores aprendem na relação com as camadas populares, no contato com outros saberes e epistemes. A reflexão sobre a troca entre os saberes sistematizado-acadêmico e o popular que possibilita a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade regional e nacional - e que ocorre por meio da extensão- só se tornaria mais consistente algumas décadas depois.

Na análise de PORTANTIERO (1978) pela extensão universitária abria-se a possibilidade do “acercamiento” ao povo. No entanto, na medida que este acercamento, influenciado pelo filantropismo próprio da ideologia da época, caracterizava-se por uma ligação entre estudantes e trabalhadores, sem nenhuma “auténtica intervención obrera, el puente corría en un solo sentido. Preocupados por los problemas sociales, los estudiantes reformistas terminaban por postularse, de hecho, como dirigentes de los trabajadores.”

Alguns líderes da reforma, entretanto, tinham uma visão mais crítica do papel da extensão universitária. É o caso de Saul Taborda e José Ingenieros dois importantes ideólogos da Reforma. TABORDA (In: HERAS BONETTO:2009) considerava a extensão uma função provisória na universidade, temporária, pois a luta social deveria ser por uma educação pública e universal.

“no puede satisfacernos la extensión, precária concesión desde arriba, porque la integración de la universidad con la vida del pueblo exige toda la educación, toda la escuela hasta llegar a la universidad. De lo contrario, la massa, capaz de dar vida a la cultura, sigue en estado precultural y la “elite” se intelectualiza y reseca por falta de germen nutritivo.”

Há que se considerar, no entanto, que esta foi a extensão possível. O grande mérito do Movimento de Córdoba, neste sentido, foi trazer a extensão para a prática cotidiana da universidade, vinculada ao necessário comprometimento da universidade com os problemas das populações em geral, especialmente as que não tinham acesso ao ensino superior. A radicalidade do Movimento no estabelecimento da extensão enquanto função da universidade permitiu reflexões posteriores no sentido da construção de um conceito e uma prática de extensão como uma dimensão acadêmica emancipatória.

Trilhando os caminhos da descolonização

Outros marcos históricos podem ser citados na proposta de reconfiguração da universidade na América Latina e no papel da extensão universitária. Em 1921, realizou-se no México *El Primer Congreso Internacional de Estudiantes*, que se tornou referência por seus postulados de caráter humanista e a proposta da extensão como obrigação das associações estudantis. Registra-se também a atuação da *Unión de Universidades de América Latina/ UDUAL* que promoveu *Conferencias Latinoamericanas de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*, cujo conceito de extensão formulado no México, em 1972 – apropriado por universidades de vários países – traz a proposta de dialogicidade, compromisso social e cultural já presentes em discussões anteriores no continente:

“A extensão universitária é a interação entre a universidade e os demais componentes do corpo social, através da qual esta assume e cumpre seu compromisso de participação no processo social de criação da cultura e de transformação radical da comunidade nacional”

Considerável influência sobre a conceituação e a prática de extensão no continente exerceu o educador brasileiro Paulo Freire. Sua atuação no Serviço de Extensão Universitária, na Universidade de Pernambuco, em especial na educação popular e alfabetização de adultos, desenvolvendo uma metodologia de cunho humanista, considerando o educando como o sujeito do processo, lhe valeu reconhecimento internacional. Ali se manifestou com clareza a efetiva integração da universidade, por meio da extensão, às grandes questões nacionais.

FREIRE (1969,1998) influencia decisivamente o Movimento Estudantil de então, a extensão universitária e a extensão rural, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Suas orientações sobre uma prática pedagógica que considera professores e alunos, ao mesmo

tempo, como educando/educador, a recomendação de uma relação dialógica e comunicativa, o respeito aos saberes locais, estiveram presentes nos documentos e mesmo nas políticas de extensão universitária brasileiras desde a década de 1970.

Na perspectiva de considerar a extensão enquanto possibilidade de descolonização do pensamento e valorização dos saberes locais e regionais abordo os conceitos de extensão, considerados referência na Argentina e no Brasil. No caso da Argentina, o da *Comisión de Extensión de las Universidades Nacionales do Consejo Interuniversitario Nacional/ CIN*:

“Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad. ... Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares.”

No Brasil, a discussão sobre a extensão universitária vem sendo liderada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras/ FORPROEX, desde a década de 1980, segundo o qual

“A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012:42).

O FORPROEX estabeleceu as diretrizes conceituais e políticas de extensão⁵ que orientam a atuação das instituições públicas de educação superior brasileiras. O entendimento é de que a extensão é um processo dialógico que se realiza na troca entre o conhecimento sistematizado/acadêmico e o popular; a universidade encontrará, pois, “na sociedade a oportunidade da elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado, que submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.” Assim, o conhecimento científico, por meio da extensão, no confronto com a realidade, é testado e reelaborado e retorna à academia legitimado pela prática. (NOGUEIRA, 2005)

Outra diretriz é a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entendidas como dimensões igualmente importantes na universidade. Recomenda que a

⁵ Nogueira, (2005)

ação de extensão seja emancipatória, contribuindo para tornar as comunidades autônomas, pois elas são consideradas como sujeitos do processo educativo e não como objetos que sofrem a ação da universidade. Os princípios de inter e transdisciplinaridade são orientados como essenciais e indispensáveis nas práticas de extensão, considerada como um espaço propício para a integração de distintas áreas do conhecimento. O FORPROEX defende o compromisso social da universidade que deve empenhar-se na busca de soluções para problemas da maioria da população, em especial das classes menos favorecidas, na abertura dos espaços acadêmicos para o exercício da cidadania, na superação das formas de exclusão e marginalização.

Analisando os conceitos de extensão que orientam as universidades públicas no Brasil e na Argentina, bem como seus desdobramentos em diretrizes políticas e acadêmicas que orientam a prática extensionista, entendo que a extensão universitária é a dimensão acadêmica que pode abrir caminho para a entrada da diversidade na universidade. Por meio das ações de extensão- programas, projetos, cursos e eventos - é possível conhecer e reconhecer a diversidade, é possível realizar os diálogos entre saberes tradicionais e o acadêmico, é possível promover a interculturalidade, sem hierarquização de culturas. É possível fazer uma extensão que se configure como resistência e atue na desconstrução e na descolonização do imaginário e na valorização dos saberes locais e regionais na América Latina.

Nesse sentido, várias experiências, tem sido registradas no âmbito da extensão. Recorro aqui, a título de exemplo, ao Programa Diversidad Cultural, desenvolvido na Universidad Nacional de Córdoba,⁶ que atuou junto a populações indígenas, afrodescendentes e imigrantes. Isto implicou em promover revisão de conceitos na universidade sobre coletivos que historicamente foram tratados como subalternos e sofreram processos de colonização e colonialidade. Foi possível conversar com esses grupos sobre outros saberes e conhecimentos detidos por eles e que não eram conhecidos no âmbito acadêmico e, ao mesmo tempo, como esses conhecimentos poderiam ser visibilizados e empoderados dentro da universidade.

A título de conclusão: a atualidade da proposta reformista de 1918

O Movimento de Córdoba foi um dos mais importantes e emblemáticos movimentos para tornar a universidade latino-americana um instrumento de transformação social do ponto de vista democrático, popular e emancipatório. Por meio da Reforma Universitária de Córdoba afirma-se um outro decisivo pilar da universidade contemporânea - a universidade

⁶ Programa institucional, desenvolvido no período de 2013/2016. Em função de sua amplitude e complexidade não poderá ser devidamente analisado no âmbito deste artigo.

como instrumento do desenvolvimento regional e nacional. (PAULA,2013)

Há questões bastante atuais na proposta reformista tais como o valioso princípio da autonomia que precisa ser preservado, o exame crítico do conhecimento produzido, a vigilância sobre qualquer forma dogmática de autoridade, a preservação da democracia institucional. E ainda, o sentimento de união latinoamericanista cada vez mais necessário tendo em vista as investidas permanentes do capitalismo e novas formas de colonialismo estrangeiro na região.

Vários princípios e propostas da Reforma continuam vigentes, alguns com novos significados e outros foram superados na contemporaneidade das instituições de ensino superior no continente. No entanto, cabe observar que o Movimento de Córdoba, o Manifesto Liminar e o Programa da Reforma continuam sendo uma referência para consolidação da universidade na região e o constante repensar a América Latina à luz dos princípios da democracia, igualdade, solidariedade; fortalecendo a identidade americanista na construção de sociedades anticolonialistas, antiimperialistas, contra toda e qualquer forma de ditadura.

Várias conquistas da Reforma estão presentes nas universidades de hoje, algumas tão naturalizadas que sua origem sequer é lembrada, como: autonomia, gratuidade, liberdade de pensamento, de expressão e de investigação, livre acesso, participação de seus corpos docente e discente na gestão das universidades, incorporação da extensão como dimensão acadêmica necessária para consolidar o modelo de instituição de ensino superior na região. Outras das propostas também seguem atuais como o compromisso social e o tratamento das questões que afetam as populações mais vulneráveis e o entendimento da educação superior com um direito.

Do ponto de vista da extensão universitária, Córdoba continua sendo um rumo no sentido de estabelecê-la como parte integrante do fazer acadêmico. O conceito de extensão expresso nos documentos da época, como cursos e conferências, foi superado sob influência de pensadores como Paulo Freire, dentro do próprio movimento estudantil da década de 1960 e nos documentos referenciais de extensão hoje na região, aqui tratados especificamente, na Argentina e no Brasil. Cabe caminhar agora na perspectiva de que a extensão venha a cumprir uma tarefa já vislumbrada na Reforma de 1918 e ainda tão contemporânea: contribuir para a descolonização do pensamento latino americano e valorização dos saberes locais e regionais.

Bibliografía

ABOITES, H. (2008). "Um libro indispensable." En Tünnerman Bernheim, C. *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Clacso, Buenos Aires.

ALDERETE, A. M. [Org.] (2012). *El manifiesto liminar: legado y debates contemporáneos*. Ediciones de la UNC, Córdoba.

BUCHBINDER, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana, Buenos Aires.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). "Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". En: Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Clacso, Buenos Aires.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). "Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

Conferência Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitária (1972): nº 2, México.

FREIRE, P. (1998). *Extensão ou comunicação*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. (out. 1969). "Papel da educação na humanização". *Revista Paz e Terra*, nº 9, São Paulo.

GENTILI, P. (2008). "Una vergüenza menos, una libertad más: la reforma universitaria en clave de futuro." En Sader, E. y Gentili, P. y Aboites, H. *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Clacso, Buenos Aires. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109075530/o8oliaze.pdf> FECHA DE CONSULTA: 28/06/2017

HERAS BONETTO, J. (2009). *El grito de Córdoba: la reforma universitaria de 1918 y su vigencia en la Universidad del siglo XXI*. Universitaria, Santiago de Chile.

La Gaceta Universitaria 1918-1919. una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales. (2008). Eudeba, Buenos Aires.

LANDER, E. (2005). "Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos". En Lander, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Clacso, Buenos Aires.

MALDONADO-TORRES, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto". En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

MARIATEGUI, J. C. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundação Biblioteca Ayacucho, Caracas.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (2005). *Políticas de extensão universitária brasileira*. Editora UFMG, Belo Horizonte.

PAULA, J. A. (2013). “A extensão universitária: história, conceitos e propostas”. *Interfaces, Revista de Extensão da UFMG*, v.1, n° 1. Belo Horizonte, Proex/UFMG.

“Política Nacional de Extensão Universitária” disponible en http://www.ufrgs.br/prorext-siteantigo/arquivos-diversos/PNE_07.11.2012.pdf/view FECHA DE CONSULTA: 07/07/2017

PORTANTIERO, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. Siglo Veintiuno, México.

QUIJANO, A. (2005). “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. En Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Clacso, Buenos Aires.

RINESI, Eduardo (2012). “(In)actualidad del Manifiesto liminar como polaridad del Centenario largo. En ALDERETE, A. M. (comp.). *El manifiesto liminar: legado y debates contemporáneos*. Ediciones de la UNC, Córdoba.

SILVA, J. F. (2013). “Geopolítica da educação: tensões entre o global e o local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos”. En Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 21. *Anais... UFPE*, Recife. Disponible en <http://www.epenn2013.com.br> FECHA DE CONSULTA: 13/04/2015

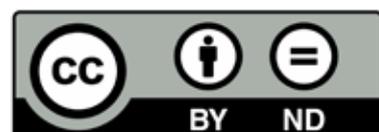
Sistema Nacional de Promocion de La Extension Universitária Nacional de Promocion de la Extension Universitária em Argentina. Conselho Interuniversitario Nacional – CIN – Argentina (2012): *Rexuni, Plan Estratégico 2012-2015. Anexo Ac. Pl. n° 811/12*.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

VERA DE FLACHS, María Cristina (2006). *Un precedente de la reforma del '18: el I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos.1908*. Disponible en <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/vera%20R.pdf> FECHA DE CONSULTA: 03/11/2016

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



El manual de autoempleo y el centro Lelikelen: una experiencia de escucha y construcción de conocimiento con jóvenes y para jóvenes

Consuelo González Clariá | consugonzález608@gmail.com

Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UNC

Resumen

En el presente artículo me propongo realizar una serie de reflexiones teóricas basadas en la posibilidad de pensar la práctica extensionista como una herramienta de involucramiento e incidencia de la universidad en las problemáticas sociales, en la revalorización de los saberes populares y en las disputas de sentido que circulan a nivel societal en la definición de dichas problemáticas.

Retomaré para ello aportes de Peralta, Bermúdez y Eletore (2016) en relación a la importancia de la extensión universitaria como la lectura de la demanda social y de la integración de las funciones universitarias como desafío permanente en el marco del centenario de la reforma universitaria. Tendré en cuenta a Boaventura de Sousa Santos (2010) para reflexionar sobre la responsabilidad de la universidad en la búsqueda de una sociedad más igualitaria y de generar procesos de producción de conocimiento científico que revaloricen y dialoguen con los saberes populares y sociales. Asimismo utilizaré reflexiones del Equipo de Investigación en Juventudes (Equipo de investigación en juventudes, 2014) para profundizar en la importancia del involucramiento de la universidad en la disputa de los discursos sociales, en particular sobre las problemáticas y los sujetos con las cuales y con quienes nos toca trabajar desde la extensión universitaria.

El presente trabajo es construido a partir de una experiencia de articulación entre las prácticas pre-profesionales del quinto nivel de la Licenciatura de Trabajo Social y la práctica extensionista de la beca BITS¹, ambas llevadas adelante con el Centro Socio-educativo Lelikelen². Retomaré por lo tanto algunas indagaciones teóricas producidas a lo largo de dichos procesos.

¹ Beca de Innovación Tecnológica y Socio-productiva, dependiente de la SeCyt-UNC realizada entre el 2016-2017 dirigida por la Mgter. María Ines Peralta y co-dirigida por la Mgter. Natalia Becerra.

² Centro dependiente de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia del Estado Provincial de Córdoba. La experiencia se realizó específicamente en el Área de Formación Laboral de Jóvenes y Adolescentes de dicho centro donde se dictan cursos de oficio.

Palabras clave: Jóvenes – Autoempleo – Extensión – Saberes populares.

Abstract

In this article I propose to make a series of theoretical reflections based on the possibility of thinking about the extensionist practice as a tool of involvement and incidence of the university in the social problems, in the revaluation of the popular knowledge and in the disputes of meaning that they circulate at a societal level in the definition of said problems.

I will return to this contributions from Peralta, Bermúdez and Eletore (2016) in relation to the importance of university extension as the reading of social demand and the integration of university functions as a permanent challenge in the framework of the centenary of the university reform. I will consider Boaventura de Sousa Santos (2010) to reflect on the responsibility of the university in the search for a more egalitarian society and to generate processes of production of scientific knowledge that revalue and dialogue with popular and societal knowledge. I will also use reflections of the Youth Research Team (Youth Research Team) to deepen the importance of the involvement of the university in the dispute over social discourses, in particular about the problems and the subjects with whom and with whom we have contact. work from the university extension.

The present work is based on an articulation experience between the pre-professional practices of the fifth level of the Social Work Degree and the extension practice of the BITS scholarship, both carried out with the Lelikelen Socio-educational Center. I will therefore return to some theoretical inquiries produced during these processes.

Keywords: Adolescence – University Extension – Self-Employment

Introducción

El Centro Lelikelen es una institución estatal que brinda espacios de formación laboral y educativa para jóvenes desde 13 a 24 años que pueden realizar cursos de oficios, terminar el secundario o el primario en diferentes modalidades de manera gratuita y acompañada por un cuerpo de docentes y un equipo técnico de profesionales.

En el período 2014/2016 transité mis prácticas pre-profesionales³ en dicha institución cuyo

³ En las mismas “se pretende que en un espacio social particular (institucional y/o comunitario) se proponga, desarrolle y sistematice una estrategia de intervención fundada que recupere e integre aprendizajes teórico-metodológicos adquiridos durante la formación previa y que se constituya en objeto de reflexión y fundamentación teórica desde el campo de la teoría social”. Plan de Estudios 2004 de la

resultado fue la construcción de un diagnóstico de las estrategias que los/as jóvenes de Lelikelen llevaban adelante para insertarse en el mercado laboral, en el sistema educativo y para disfrutar de su tiempo libre. En dicha experiencia trabajamos analizando el material didáctico brindado por el Programa “Confiamos en Vos” –programa provincial dirigido a la capacitación laboral juvenil-. Y combinamos esta estrategia con un trabajo de campo participando en algunos talleres de capacitación en oficios y realizando entrevistas individuales en profundidad a los/as mismos/as jóvenes del taller. Tanto en los talleres como en las entrevistas tratamos de recuperar las trayectorias laborales y educativas de los/as jóvenes y sus familias así como las estrategias que se daban para mejorar sus posibilidades de trabajar, estudiar y disfrutar de su tiempo libre.

Del análisis realizado se desprende que las estrategias propuestas por la política pública de empleo –en este caso el Confiamos en Vos- se enfocan principalmente en la redacción de CV, cartas de presentación, práctica para entrevistas laborales y búsqueda de empleo por medios tradicionales. En cambio, las estrategias utilizadas por los/as jóvenes tienen que ver con la utilización de redes de conocidos antes que con la presentación de cartas y CV; con la capacidad de demostrar saberes prácticos antes que certificaciones formales y con el desempeño de oficios de manera autónoma y/o informal antes que el empleo formal en relación de dependencia (Giménez Venecia, González Clariá, & Piscitello, 2016). Esto deja entrever el primer punto central del diagnóstico: la distancia existente entre las estrategias propuestas por las políticas y las estrategias de los/as jóvenes que formaban parte del Programa. Estas percepciones, las pude constatar nuevamente a través de mi participación en el Equipo de Investigación en Juventudes que indagó –en el marco del Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”- las representaciones y valoraciones de los/as jóvenes en relación al trabajo y a su participación en el Programa. El informe final de dicho proyecto afirma que las redes territoriales y familiares ocupan un lugar central en el acceso al empleo más aún que los circuitos formales de búsqueda de empleo (Equipo de investigación en juventudes, 2016).

La gran mayoría de los/as jóvenes provenía de familias con trayectorias laborales de trabajos no registrados, de muchas horas y baja remuneración. Aspecto que tampoco es mencionado en los manuales de capacitación, en los cuales los espacios de trabajo son representados por grandes empresas. Los trabajos que muchos/as de los/as jóvenes conocen de sus experiencias familiares no aparecen en los contenidos así como tampoco las causas de su existencia, aun cuando el trabajo de manera autónoma y diferentes formas de economía popular se han instalado como una de las principales estrategias de supervivencia de vastos sectores de la sociedad desde los años '90 a esta parte (González Clariá, Gimenez Venecia, & Piscitello, 2016). A pesar de lo mencionado, la información y formación sobre este tipo de

Licenciatura de Trabajo Social extraído de (Soldevila, Peralta, Galan, Morey, Bosio, & Torcigliani, 2012).

trabajos es aún marginal en los materiales de las políticas públicas nacionales, e inexistente, por lo menos de manera formal, en las provinciales.

Para Boaventura da Sousa Santos (2011, pág. 17) existen “diferentes formas de organizar la vida colectiva y la provisión de bienes, de recursos, desde un punto de vista económico”. Desde la perspectiva del autor “esta gran diversidad queda desperdiciada porque, debido al conocimiento hegemónico que tenemos, permanece invisible”. No nombrar las estrategias de supervivencia de los sectores populares en las políticas que intervienen con dichos sectores es una manera de invisibilizar la propia práctica de producción del mundo.

Sin embargo, quedaría trunco el análisis si nos limitáramos a analizar las instituciones únicamente desde el aporte “formal” que las políticas públicas hacen en forma de materiales didácticos y es aquí donde cobran importancia aquellos espacios, prácticas y acontecimientos “informales” desde donde se producen otros discursos, otras intervenciones y otras miradas sobre los/as jóvenes y su vínculo con el mercado laboral. Fue justamente en esos espacios donde pude apreciar la cantidad de saberes, trayectorias, acumulaciones personales y colectivas que circulaban cotidianamente por la institución sin estar plasmadas necesariamente en un texto escrito o en los fundamentos de la política dentro de la cual sucedían.

A partir de estos análisis y de la intención de continuar el trabajo iniciado es que me presento en el año 2016 a la convocatoria de la Beca BITS de donde surge la propuesta de construir un material didáctico que permita la capacitación para el autoempleo pero desde la mirada de los/as jóvenes. El objetivo transversal fue construir un manual que permita “acercar las experiencias laborales cotidianas de los/as jóvenes al espacio áulico, brindar herramientas para el ejercicio del trabajo autónomo desde experiencias cercanas y basadas en el trabajo como acción productiva y constructora de la sociedad y en los valores de la solidaridad, la ayuda y la justicia” (González Clariá, 2017, pág. 11).

De este modo, en el año 2016 inicié el trabajo de campo para la construcción colectiva del manual, para lo cual entrevisté a 18 jóvenes de diferente edad, género y experiencia laboral, a 8 docentes y profesionales del área de formación laboral con el objetivo de recuperar sus experiencias y miradas en relación al trabajo autónomo o independiente. En el caso de los/as jóvenes, desde su experiencia, y en el de los/as educadores, desde su experiencia personal y como orientadores de jóvenes en búsqueda de empleo. A su vez, realicé un trabajo de campo en los talleres de capacitación, observando e indagando diferentes estrategias pedagógicas a considerar para la incorporación en el manual.

El resultado fue la construcción de un recurso pedagógico basado fundamentalmente en la

recuperación, visibilización y sistematización de las experiencias laborales juveniles y de la experiencia colectiva e institucional.

La lectura del contexto en donde se llevaron adelante las prácticas, la comprensión de las problemáticas que atravesaban a los/as sujetos/as con los que se estaba trabajando y la propuesta que finalmente ofrecí al Centro Lelikelen de construir un manual implicó un trabajo de posicionamiento teórico, político, de poner en cuestión los lugares asignados a los/as jóvenes, los procesos de producción de conocimiento y la responsabilidad de la universidad de de-construirlos en sus prácticas académicas y extensionistas.

Subtítulos necesarios para el desarrollo del aporte a la revista

- La invisibilización de las trayectorias laborales juveniles
- La construcción del manual: un vínculo de escucha y construcción de conocimiento
- Reflexiones finales

Conclusión

Quisiera retomar como primera reflexión final la afirmación de que “toda experiencia social produce y reproduce conocimiento” y que “no hay pues, conocimiento sin prácticas y actores sociales. Y como unas y otros no existen si no es en el interior de las relaciones sociales, los diferentes tipos de relaciones sociales pueden dar lugar a diferentes epistemologías” (da Sousa Santos, 2010). Esta premisa debiera ser, desde mi punto de vista, fundante de cualquier tipo de trabajo extensionista o de cualquier práctica académica, ya que tanto quienes intervenimos en la realidad como actores universitarios, como las/os sujetas/os de los diferentes territorios, formamos parte de un sistema desigual de producción y validación de conocimientos que atraviesa nuestras prácticas.

Muchas veces, este sistema desigual opera como un lente que no nos permite ver los saberes, las acumulaciones y los conocimientos populares con los que tomamos contacto en estas experiencias, reproduciendo una concepción de extensión universitaria como proceso de transferencia de saberes más que de diálogo e intercambio. A decir de Rinesi, citado en (Equipo de investigación en juventudes, 2014) en la actualidad “esa interacción deja de tener la forma de un ‘salir de sí’ más o menos dadivoso de la universidad hacia la sociedad y pasa a tener a veces, incluso, la forma opuesta: las puertas de la universidad se abren no sólo ‘hacia afuera’ para dejar que de ella salgan ayudas y saberes, sino también ‘hacia adentro’,

para que la sociedad, sus organizaciones, sus problemas y sus conflictos, puedan penetrarla y enriquecerla”.

El proceso de articulación entre la Facultad de Ciencias Sociales y el Centro Lelikelen nos permite pensar en la importancia en primer lugar; de la posibilidad que brindan las experiencias de extensión de validar y comprometerse con la producción de conocimientos a través del diálogo entre saberes científicos y populares, y en segundo lugar, de la importancia de articulación entre prácticas académicas y prácticas extensionistas para la creación de respuestas conjuntas a las problemáticas sociales entre la universidad y otros actores comunitarios.

A decir del equipo de investigación en juventudes (Equipo de investigación en juventudes, 2014) “combinar enseñanza, investigación y extensión en prácticas integrales al servicio del desarrollo social constituye una propuesta aún más revolucionaria, que está en el corazón del ideal latinoamericano de Universidad, aunque aún no reconoce suficientes experiencias”.

Esta afirmación nos hace reflexionar sobre la importancia de darle coherencia a nuestras prácticas desde una perspectiva institucional, evitando caer en la “pérdida de experiencias” (de Sousa Santos, 2011) y en el desgaste de las instituciones que año tras año nos abren sus puertas para que los estudiantes de la universidad pública puedan formarse. Aunar esfuerzos entre las tres funciones de la universidad para generar intervenciones sociales coherentes conlleva también la posibilidad de generar intervenciones respetuosas de los procesos institucionales y comunitarios.

Bibliografía

ALVARADO, Sara Victoria. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

BERMÚDEZ, Sabrina, GARCÍA ELETTORE, Paola, & PERALTA, María Ines. (2016). Convergencia entre formación y extensión: intervención preprofesional en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista+E*, 410-415.

de SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Para desconolizar occidente: mas allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Prometeo.

de SOUSA SANTOS, Boaventura (2011). Introducción: Las epistemologías del Sur. *Foro de Davos*, (págs. 9-22).

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN JUVENTUDES. (2016). *Informe final del proyecto de investigación 2014-2015 “El Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo: Los/as jóvenes, sus representaciones y valoraciones en torno al trabajo y la participación en el programa”*. Córdoba: UNC.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN JUVENTUDES (2014). Articulación de investigación, extensión y enseñanza en torno a las prácticas de participación juvenil. La inclusión en la currícula y las acciones extensionistas. Córdoba: UNC.

ESTEBAN (Octubre de 2016). Entrevista N°5. Seudónimo. 20 años. (C. González Clariá, Entrevistador).

FERNANDO (Octubre de 2016). Entrevista N° 7. Seudónimo. 20 años. (C. González Clariá, Entrevistador).

GIMENEZ VENEZIA, Nicolás, GONZÁLEZ CLARIÁ, Consuelo, & PISCITELLO, Florencia (2016). *El Mito de los Caralisa: estrategias laborales y educativas en jóvenes de sectores populares*. Córdoba: UNC.

GONZÁLEZ CLARIÁ, Consuelo (2017). *Manual de autoempleo para jóvenes: experiencias y estrategias de jóvenes trabajadores*. Córdoba: UNC.

GUTIERREZ, Alicia (2006). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.

MACRI, Mariela (2006). La “ayuda” como categoría conceptual para analizar la construcción subjetiva del trabajo en un grupo de estudiantes-trabajadores. *Revista Temas Sociológicos*, 125-152.

PERALTA, María Inés (2010). *Universidad Nacional de Córdoba*. Recuperado el 05 de 2017, de <https://www.unc.edu.ar/2oextensión/documentos-institucionales>

SAINTOUT, Florencia (2006). *Jóvenes el futuro llegó hace rato*. La Plata: EPC educación.

SOLDEVILA, Alicia, PERALTA, María Inés, GALÁN, Marco, MOREY, Cecilia, BOSIO, María Teresa, & TORCIGLIANI, Inés (2012). *Prácticas de intervención preprofesional: construcción de procesos de conocimiento*. Córdoba: UNC.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



CONVERSACIONES

¿Qué encontrarás en esta sección?

Esta sección está destinada a recuperar intercambios de ideas entre referentes universitarios/as y/o territoriales, entre diversos/as actores/as que vienen pensando, reflexionando y/o desarrollando prácticas y experiencias vinculadas a la extensión universitaria.

Diálogo de saberes en la resistencia. La lucha de los vecinos y vecinas de Santa Ana

Conversación entre César Marchesino, director del Programa de Derechos Humanos de la FFyH; Eliana Lacombe, docente de la Carrera de Antropología de la FFyH y miembro de la organización Santa María Sin Basura, y Valeria Calderón Alderete, miembro de la organización Santa María Sin Basura.

Accedé a la entrevista completa haciendo clic sobre la imagen o copiando y pegando la siguiente dirección url en tu navegador

<https://bit.ly/2Sxd6p2>



ARTÍCULOS

¿Qué encontrarás en esta sección?

Esta sección reúne contribuciones críticas, avances de proyectos e informes de diversas propuestas de extensión, y reflexiones sobre proyectos pedagógicos didácticos vinculados al campo de la extensión universitaria.

Universidad, escuela y territorio: Vínculos que producen comunidades de saberes y prácticas

“Una escuela como punto de encuentro, para tejer redes...”

Marianny Alves | alves.marianny@gmail.com

Paula Basel | paula.basel@yahoo.com.ar

Roxana Ramírez | roxanafernandaramirez@gmail.com

Natalia Riveros | nataliariveros@hotmail.com

Resumen

La experiencia desde la cual situamos estas reflexiones se han generado en el marco de una intervención pedagógica a través del Seminario de Práctica Sociocomunitaria (“Des-tejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: formas narrativas, textos visuales, mundos culturales”) que venimos desarrollando, desde el año 2015, entre la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) y la Escuela Hugo Leonelli ubicada en una barriada popular de la periferia de la ciudad de Córdoba.

Proponemos un itinerario no lineal sobre lo real y lo posible en las escuelas públicas en territorios de la desigualdad y la construcción de discursos y visualidades alternativos a los dominantes. En un momento político y social de profundización de las brechas sociales y de los procesos de estigmatización y criminalización de la pobreza, nos preguntamos cómo hacer visibles y materializar otras miradas de las infancias, de las maestras, de otros adultos que tejen esa trama simbólica de cuidado y amparo, que no puede dejar de con-movernos. La experiencia de estos años nos permitió repensar las implicancias epistemológicas, éticas y políticas de la formación universitaria de grado en el territorio y los modos diversos de producción de conocimiento a partir de la construcción de vínculos con otros saberes y actores sociales, desde una perspectiva dialógica y de democratización en las formas de producción de saberes.

Los ejes que organizan este escrito los hemos enunciado en tres sentidos. Uno tiene que ver con las cartografías de lo comunitario, de aquellas redes que se construyen en el territorio que podemos conocer a través de distintos relatos de los propios actores sociales. El segundo eje

se refiere a la escuela pública y el cuidado de las infancias, como apuesta transformadora. Un tercer eje invita a acercarnos a las formas narrativas como espacio vital de construcción identitaria de las infancias, siendo la literatura y las visualidades campos complementarios no sólo para reconocer otros mundos (miradas), sino para hacerse, desde las propias voces de las infancias, los mundos propios y posibles, junto a otros/as.

Palabras clave: Práctica sociocomunitaria - Redes territoriales - Escuela pública - Cuidado de las infancias - Formas narrativas y visuales

Abstract:

The following reflections are set within the context of a pedagogical intervention in the Seminar of Social-Communitarian Practice (“Unweaving itineraries of education in elementary school: narrative forms, visual texts, cultural worlds”), which we have been developing since the year 2015 in the Faculty of Philosophy and Humanities (UNC) and in the elementary school Escuela Hugo Leonelli, located in an outlying neighborhood in the city of Córdoba.

We propose a non-linear itinerary that explores the real and the possible in public schools based on territorial inequality, as well as the construction of alternative discourses and visuals. In political times when social inequality and the stigmatization and criminalization of the poor are deepening, we ask ourselves how to make visible and materialize different perspectives on childhood, teachers and adults who weave the symbolic forms of nursing and protection, which cannot help but move us. Our experience during these years allowed us to rethink the epistemological, ethical and political implications of higher education in the territory, as well as the different ways in which knowledge is produced through the construction of other social actors, from a dialogical and democratizing perspective.

We have enunciated three thematic axes that organize this writing. One has to do with the cartographies of the community; those networks that are built in the territory and that we get to know through the accounts of the social actors. The second thematic axis refers to the public school and the nursing of children, seen as a transformative practice. And a third thematic axis invites us to approach narrative forms as a vital space for the construction of childhood identities, where literature and visuals are complementary fields not only to recognize other worlds (gazes) but to be made from the voices of childhood itself and the personal and possible worlds, along with others.

Keywords: Social-communitarian practices - Territorial networks - Public school - Nursing of childhoods - Narrative and visual forms

Introducción

Paisajes de sentidos como puntos de partida

Nos interesa compartir en esta oportunidad algunos de los múltiples asuntos que se entran en una experiencia de intervención pedagógica que venimos desarrollando desde la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), a partir de la construcción de un vínculo profundo con una escuela primaria situada en una barriada popular de la ciudad de Córdoba. ¿Desde qué lugar escribimos? Formamos parte de un equipo de extensión que trabaja en defensa de la escuela pública como lugar privilegiado de encuentro y acceso a la experiencia literaria, la lectura compartida, los modos de ver, el derecho a la mirada y la alteridad.

En un sentido político, pensamos la transmisión de la cultura como eje del quehacer pedagógico de la escuela, en un escenario de disputa mayor por “lo común” (disputa ligada a los derechos sociales como responsabilidad prioritaria del Estado). Desde el año 2015 desarrollamos una Práctica Sociocomunitaria (PSC) en la Escuela Hugo Leonelli, cuya búsqueda principal es acompañar prácticas pedagógicas situadas a través de un proceso de conocimiento y vínculo con el(los) otro(s), condición de posibilidad para articular prácticas con debates, preocupaciones y teorizaciones vinculados a un campo relacional muy sensible y relevante, en el cruce entre *infancias, ciudadanía, territorio, cultura y escuela*.

Es importante señalar que una de las preguntas que estuvo presente desde el momento inicial en el que acordamos esta intervención, en el sentido etimológico de la palabra “acordar” (del latín *accordare*, unir los corazones y voces), fue cómo alojar en términos de hospitalidad a las infancias pobres y/o excluidas, expuestas a la vulnerabilidad e invisibilidad social⁴. Desde una propuesta extensionista, intentamos documentar y socializar prácticas de cuidado de las infancias en territorios de desigualdad, a través de experiencias de lectura con libros de literatura (disponibles en las escuelas públicas de todo el país)⁵ y otras narrativas visuales como la fotografía. El recorrido realizado en estos años da cuenta de modos singulares muy interesantes, en los que las comunidades de lectura contribuyen a hacer más habitable el mundo y forjar “un arte de vivir cotidiano”, como sugiere la antropóloga francesa Michèle Petit (2015).

⁴ Patricia Redondo (2015) propone este interrogante, para avanzar en la construcción de una mirada dirigida a la(s) infancia(s) latinoamericana(s) a través de una operación de enmarcamiento que establezca las coordenadas que permitan una mayor comprensión de las realidades que analizamos.

⁵ Se trata de libros maravillosos que integran las bibliotecas de las escuelas, en el marco de lo que fue una política pública de lectura y de provisión de libros sostenida durante doce años por parte del Ministerio de Educación de la Nación (política interrumpida en el año 2016, cuando el Ministro de Educación Esteban Bullrich decidió que no se comprarían más libros de literatura “porque no se leen”).

Este proyecto colectivo nos permitió repensar las implicancias epistemológicas, éticas y políticas de la formación universitaria de grado en territorio y los modos diversos de construcción de conocimiento a partir de maneras diferentes de vincularse con otros saberes y actores sociales, desde una perspectiva dialógica y de democratización en las formas de producción de saberes. El nombre mismo del Seminario de PSC (“Des-tejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: formas narrativas, textos visuales, mundos culturales”), remite a este motivo que consideramos fundante. El desafío de destejer e hilar experiencias, miradas y relatos diversos dentro de una trama con múltiples hebras hecha de historias y recuerdos, trayectorias y mundos ampliamente heterogéneos.

La práctica extensionista se constituyó de algún modo en “otro tiempo” para el encuentro y diálogo de saberes (noción sobre la que reflexionaremos) entre docentes y estudiantes de la UNC y maestras de escuelas primarias públicas provenientes de barrios muy alejados de la Ciudad Universitaria. Un “otro espacio” para habitar el aprendizaje dentro de la Facultad y la Escuela Hugo Leonelli. En palabras de una maestra de la escuela, al volver a visitar los tres años del seminario: “*Hemos desdibujado las líneas y las fronteras entre la universidad y nuestra escuela*”. Pensamos que la participación de las maestras en los talleres en la universidad y la participación de estudiantes universitarios en los talleres en la escuela movilizó una mirada más sensible y comprensiva, generando espacios colectivos de reflexividad que permitieron no sólo imaginar e inventar colectivamente la enseñanza, sino también habilitar una discusión pública acerca de cómo en el nivel local de las prácticas pedagógicas se juega también un *proyecto social de infancia*.

Las reflexiones que vamos a compartir proponen un itinerario no lineal sobre la escuela pública en la cartografía de los barrios populares y la construcción de discursos y visualidades alternativos a los dominantes. En un momento político y social muy sensible, de profundización de las brechas sociales y de los procesos de estigmatización y criminalización de la pobreza, nos preguntamos cómo hacer visibles otras miradas de las infancias, de las maestras, de otros adultos que tejen esa trama simbólica de cuidado y amparo, que no puede dejar de con-movernos⁶. Sabemos que los medios de comunicación producen lo “real” social, en tanto la realidad puede ser aprehendida a través de los discursos. Desde el momento en que estos hechos son mediatizados, se convierten en acontecimientos sociales

⁶ Entendemos que resultaría fundamental una aproximación a la manera en la que medios hegemónicos construyen ciertos acontecimientos vinculados al territorio. Las situaciones generadas, en mayo del corriente año, a partir del enorme despliegue y presencia de fuerzas policiales y de gendarmería en IPV de Argüello visibilizan la construcción de un binomio haciendo foco en la idea de “inseguridad” para justificar este tipo de operativos policiales: por un lado, un estereotipo discriminatorio y estigmatizante respecto de quienes viven en la zona (“delincuentes”) y, por otro, el resto de la población cordobesa (“víctimas”). Este tipo de construcciones discursivas tienden a instalar representaciones en torno a un “otro como peligroso” y contribuyen a legitimar la exclusión de una gran parte de la sociedad.

presentados de una determinada manera para nosotros/as (Verón, 1987). Los medios de comunicación hegemónicos influyen en la manera de interpretar los hechos, viabilizan y naturalizan formas de dominación, categorizan a los sujetos, cristalizan visiones del mundo.

En este escenario, sería relevante explorar cómo se construye desde los medios de comunicación una agenda pública en relación con la(s) infancia(s) de sectores populares. Lo que acontece con los niños y niñas de un país, y los discursos contruidos, se constituyen en una dimensión de análisis de lo que sucede en las sociedades. Esta hipótesis de Sandra Carli (2006), permite pensar el presente de estas infancias, ya que ofrece la posibilidad de ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad, pero también problematizar los temas sociales, políticos, económicos y culturales desde el punto de vista de la infancia como sujeto político. Si seguimos el hilo de este argumento cabe preguntarnos de qué modos cada sociedad latinoamericana atiende y asiste a la infancia de su país para luego poder imaginar y trazar las principales líneas de políticas públicas necesarias para “alojar” a las nuevas generaciones y garantizar de manera efectiva sus derechos (Redondo, 2015).

Los relatos y voces que recuperamos en este artículo fueron relevados a partir de algunas herramientas que provienen de la metodología del “mapeo territorial”⁷. Los espacios de conversación informal y el intercambio con diversos protagonistas y referentes del territorio nos permitió reconocer a través de distintos relatos, entre los que incluimos a los ensayos fotográficos, algunos de los sentidos contruidos en el barrio y la escuela sobre aquello que es significado por los propios actores sociales como marcas o huellas de la construcción colectiva de “lo comunitario”, de “lo común”. Ahora bien, nos preguntamos: ¿cómo conversar con esos testimonios?, ¿cómo (re)significar esas formas narrativas?, ¿cómo se (re)escribe una práctica cotidiana, en un diálogo horizontal con referentes teóricos?, ¿cómo se produce conocimiento con Otros? Para Mireille Cifali (2008), el relato sería el espacio teórico de las prácticas:

“No hay relato si el sujeto de la acción no asume su subjetividad, y si además niega el impacto del afecto en su profesión. Estas dos condiciones son particulares, y nos permiten asociar el relato con la expresión, la autenticidad y la manifestación del ‘yo’ (...) Confesar los sentimientos equivale a hacer un lugar al otro y aceptar que éste nos puede afectar; escribirlos es atreverse a decir ‘yo’ y a ocupar el lugar que nos corresponde en la acción. Por lo tanto, rendir cuentas de nuestras prácticas significa que aceptamos hablar de las dificultades que hemos enfrentado. Confesar el afecto, escribe Michel de Certeau, significa

⁷ El mapeo colectivo consiste en la construcción de un mapa de un espacio propio, desde una mirada propia. El colectivo Iconoclastas considera al mapeo como un proceso de construcción y creación que desafía los relatos dominantes sobre un territorio, para construir una nueva mirada a partir de los saberes y experiencias cotidianas situadas.

también volver a aprender una lengua olvidada por la racionalidad científica y reprimida por la normatividad social” (Cifali, 2008:191-192).

Asumiendo este lugar de enunciación, identificamos la necesidad de producir algunas categorías analíticas que permitan, más allá de pensar y comprender la realidad, habilitar condiciones para interpelar al Estado y la sociedad acerca de las problemáticas que atraviesan los sectores populares y la escuela pública, ante la avanzada de políticas socioterritoriales y educativas junto con discursos mediáticos que reproducen sentidos comunes y acciones institucionalizadas con énfasis en la desigualdad y la injusticia social. Los ejes de análisis que desarrollaremos han sido construidos a partir de una experiencia extensionista que intenta resignificar la relación entre universidad y comunidad, entre una escuela pública y la comunidad territorial en la que se inscribe, en donde prácticas y problematizaciones sobre lo que acontece y lo posible se hacen cuerpo individual y colectivo. En este punto de reconocimiento mutuo, construir puentes entre saberes que vinculen los debates académicos con experiencias comunitarias territoriales se torna necesario y estratégico, no sólo para dotar de sentido y acción política, pertinente y situada, a la producción de conocimiento, sino para que éste tenga utilidad en la producción y reproducción de la vida en contextos de resistencia y lucha. Es así como presentamos, a manera de aportes a las grandes discusiones colectivas, tematizaciones elaboradas en este andar.

Cartografías de lo comunitario: redes en el territorio en contextos de desigualdad

“Y a las mujeres les quedó el hábito de juntarse y pensar cosas lindas juntas para mejorar...”

Para llegar a Granja de Funes II (“Los 40” como se suele denominar a ese sector) es necesario atravesar el puente de cruce del canal, que delimita de alguna manera las fronteras simbólicas entre el “adentro” y el “afuera”, y recorrer las calles de tierra que se vuelven intransitables con cada lluvia, situación que se agrava cuando el canal se desborda. El canal y el muro construido en los últimos años establecen delimitaciones espaciales claras con otros barrios y refuerzan el estigma territorial que sufren los/as vecinos/as de la zona y que desde afuera les imponen como una marca de identidad.

Desde sus inicios, el barrio ha tenido graves problemas en lo que respecta a obras de ordenamiento, infraestructura y servicios urbanos, que pocas veces son escuchados a pesar de los innumerables reclamos. Sin embargo, en este contexto adverso también se destaca la lucha de las/os vecinas/os para vivir y sobrevivir en las condiciones urbanas y de accesibilidad

en las que se encuentran y para organizarse y encontrar respuestas colectivamente. En este sentido, es posible reconocer un gran trabajo territorial de las distintas organizaciones comunitarias, la articulación entre vecinas/os y la propuesta de diversos proyectos y actividades para mejorar sus condiciones de vida.

En el relato de Perla (referente barrial histórica y fundadora de la radio comunitaria Rimbombante), es posible reconocer cómo se entranan simultáneamente el estigma territorial “de gente muy malquerida” y la organización colectiva para revertir esa mirada sobre sí mismos: *“Nosotros tenemos mala prensa. La policía tiene un criterio, la mirada hacia nosotros es que todos somos negros y chorros... (...) Vinimos a una pieza de cuatro por cuatro, sin puertas ni ventanas, ni baño, ni agua, ni luz. Esa es la historia de este barrio. De gente mala, de gente muy malquerida (...) Lo que pasa es que somos tan malqueridos, que los chicos que van a las escuelas de esta zona, nacen ya con la mente pintada de rojo, la cabeza pintada de rojo. Ellos son zona roja, ¿me entendés? Entonces ¿qué triunfos querés que tengan? Si vos ya naciste mal, ¡naciste culo, naciste pobre y de los cuarenta! (...) Pero bueno, después hicimos un montón de cosas que nos hacen sentir queridos, a nosotros mismos. Y nosotros, ¿qué queríamos?: ¡Terrenos, para vivir dignamente! ¡terrenos y no ser villeros! Y sobre todo, porque en la villa pasó que se morían los niños. Se morían niños (...) En esta época que todo el mundo dice que hay que matar a los chicos para que no roben es muy importante tejer redes en el barrio”.*

Carla Pedrazzani (2011) ha explicado en profundidad la complejidad de estos procesos de reconfiguración urbana en la zona y la conformación de discontinuidades espaciales, fronteras y fragmentaciones socioespaciales que desencadenaron un proceso de diferenciación entre los grupos de quienes allí habitan: hacia “afuera” toda la zona es construida como un conjunto monolítico y estigmatizado, asociado en el imaginario colectivo a un territorio peligroso, un barrio donde prolifera todo tipo de delincuencia y violencia; hacia “adentro” como un territorio fragmentado, un espacio discontinuo en el cual el estigma le pertenece sólo a algunos sectores y por lo tanto es necesario diferenciarse de esos grupos considerados como los “otros”.

El deseo como motor de un grupo de mujeres que hicieron un largo viaje en bicicleta para buscar “un lugar digno”, la capacidad de acción colectiva para transformar su realidad, podrían pensarse como prácticas concretas que les permitieron resistir a condiciones de vida tan adversas, sin contar con la presencia del Estado. En las palabras de Perla, este momento fundante está asociado a una primera red de mujeres que marcará profundamente la historia del barrio y la escuela: *“Si me falta leche para los críos, ¿quién me da?: aquel, el otro... cebolla... Si se pierden los niños... hay una valoración muy fuerte... se pierde un niño, sale todo el mundo a buscarlo. (...) La mitad de las mujeres salía a buscar recursos, a pedir en las casas mismas, con qué aportaban para la olla en común. Y las otras cocinaban y nos alternábamos (...)*

Las mujeres hacían cortes de ruta por la escuela, porque era lo más importante para las mujeres, la escuela para los chicos. ¿Cómo un año sin escuela? ¡Seis años iban a pasar sin escuela, era terrible! Habíamos venido y habíamos visto por el alambrado el lugar. Dijimos ¡qué lindo! Empecemos de cero. Encima éramos muy jovencitas, vinimos en bicicleta desde la Villa Tres de Mayo, con nuestros bebés en la parrilla y dijimos sí vengamos, busquemos un lugar digno. No queríamos que se nos mueran los niños”.

Pero esta construcción no es lineal, se encuentra atravesada por tensiones, desencuentros, diversos puntos de vista acerca del presente en el barrio. En el relato de Vanesa, hija de una de las mujeres fundadoras del barrio y ahora madre de un niño que asiste a la Escuela Hugo Leonelli, se evidencia cierta nostalgia acerca de la lucha organizada de las mujeres fundadoras: *“No teníamos luz, era todo a vela, fue bastante luchado al principio pero después se creó una cooperativa. Las mujeres fueron las que se organizaron, lucharon mucho para tener la escuela. En la guardería Cielito del sur, ahí fue donde empezó todo, porque este grupo de mujeres se había organizado, ahí funcionó la escuela al principio. Esa unidad en el barrio ahora ya no está. Las madres de antes lucharon, son de una generación que tuvo que luchar”.*

Un modo de comprender los procesos de configuración de las infancias populares, en territorios en transformación, es reconocer las prácticas y sentidos que se construyen en distintos espacios significativos en la vida cotidiana del barrio: la escuela primaria, el jardín de infantes, el centro de salud, los playones, los comedores comunitarios, el centro de promoción para niños y jóvenes “La Juana”, la radio Rimbombante, el apoyo escolar y la biblioteca ambulante de “La casita”, la murga que comenzó a funcionar en la escuela (pero que convoca a chicos y chicas de todas las edades). Podemos pensar en espacios que los/as niños/as no solo transitan cotidianamente sino que “habitan” porque allí encuentran un lugar de cuidado, se sienten felices y pueden disfrutar la infancia.

Las redes aparecen como una de las acciones fundamentales que se despliegan en el barrio, en dos dimensiones. Por un lado, como estrategia de sobrevivencia para quienes habitan el territorio; y por otro, como construcción desde las instituciones (Centro de Salud, Escuela) y los/as trabajadores estatales que se sienten comprometidos/as y parte de la comunidad, que habilitan/potencian diversos entrelazamientos para construir espacios de articulación. La Mesa de organizaciones de IPV Argüello (Red Agenda IPV cuando comienza a funcionar en el 2012), se conforma mayoritariamente por mujeres y referentes comunitarias, organizaciones e instituciones de los barrios IPV 227, IPV 360, Villa Hermana Sierra, Granja de Funes II, Blas Pascal, Arguello Lourdes, entre otros. Es importante mencionar que, en el año 2018, este espacio colectivo con anclaje territorial que reúne a diversos proyectos definió como eje del trabajo en común relevar la situación de la niñez y de los jóvenes en el territorio, denunciar las violaciones a sus derechos, sistematizar y poner en valor todas las

actividades comunitarias que se realizan.

En uno de los talleres que coordinamos, preguntamos a distintos referentes que participan en la Mesa: “Si tuvieras que sacar una foto sobre lo comunitario y lo común en el barrio, ¿dónde sería?” Claudio, enfermero del Centro de Salud, sin dudarlo elige la radio comunitaria que funciona en “La Leonelli”. Un espacio en el que se condensan prácticas, vínculos, afectos, un flujo de articulación y encuentro constante entre el centro de salud, la escuela y el barrio: allí las redes y aquello que “se tiene” toma fuerza. Siguiendo a Paula Pavcovich, el concepto de estrategias de reproducción social en la pobreza nos ayuda a mirar desde aquello que se tiene como estrategia para vivir y sobrevivir en contextos de pobreza urbana, sin hacer foco en la carencia sino en aquello que sí se posee (Gutiérrez citado en Pavcovich, 2009: 29). Claudio nos dice al respecto: *“Tenemos un vínculo cotidiano muy cercano con la Escuela Leonelli. El Centro de Salud y la escuela somos uno”*. Frente a distintos acontecimientos muy difíciles, que atraviesan la vida cotidiana de las familias, fue posible reconocer cómo “ser uno” en esta red implica unir fuerzas y recursos, hacer frente a las injusticias, compartir sueños y hacer un mundo más habitable colectivamente desde acciones conjuntas.

Las redes se sostienen y se construyen porque son una parte esencial de la visión y de las prácticas que tienen los profesionales que trabajan en ese Centro de Salud. En este sentido, Mariela y Stella (trabajadoras que integran este equipo de salud comunitaria desde hace diez años), entienden a la salud desde la perspectiva de derechos: *“Para nosotros es necesario que todos tengan el derecho a ser atendidos, a la salud gratuita. Queremos pensar con la gente no sólo la salud biologicista, sino también los problemas de cloacas, los basurales, la falta de recolección de residuos, la infraestructura de las casas, que no son sólo problemas de la gente sino problemas de la salud en general”* (...) *“Hay una bajada de estructuras políticas para hacer eventos con las autoridades del gobierno en el barrio. Pero después eso pasa, ¿y qué políticas públicas quedan? La escuela y el Centro de Salud son políticas públicas que necesitan más apoyo y financiamiento... Nos sigue costando que desde las autoridades acepten que la vulnerabilidad de las familias y la violencia institucional es también un problema de salud”*.

Los vínculos se vuelven fundamentales para realizar acciones colectivas que tengan en cuenta esta visión integral y de derechos de la salud. La confianza es un nudo central para poder realizar acciones conjuntas, nos dice Claudio. Y para ello el tiempo, *“el reconocimiento, saber qué hace el otro, y el otro saber qué hace uno”*, es necesario. El cine comunitario, la radio, los lazos con las escuelas del barrio, con la cooperativa de carreros, la limpieza del basural, son hilos que se van entretejiendo cotidianamente para transformar la realidad y resistir a las injusticias que se imponen. De esta manera, podemos decir que en las redes circulan bienes simbólicos (y no sólo materiales), conformando un “recurso social central que posibilita la participación en un proyecto que cuestiona para transformar las condiciones sociales que

reproducen las relaciones de opresión” (Pavcovich, 2009:35).

Coincidimos con Boaventura de Sousa Santos cuando sostiene que las prácticas de extensión pueden contribuir a pensar junto con *Otros* (fuera de la universidad), porque trabajamos y conocemos con otros/as. El conocimiento situado producto de la reflexión de prácticas comprometidas, nos permite tomar distancia de los principios universalizadores del saber hegemónico, para construir pensares que desde su lugar de enunciación latinoamericano y comunitario, y configurar así nuevos horizontes de justicia, colaboración y emancipación de “los comunes”. En este sentido, la pedagogía de los ejemplos abre la posibilidad de comprender toda una manera de conceptualizar la realidad, porque lo que está en juego no es sólo “ilustrar”, sino también mostrar otro tipo de saberes (Boaventura, 2009a). Siguiendo la perspectiva decolonial del saber, se presenta como un gran desafío superar la separación entre razón y emoción, sentimiento, pasión, afectividad:

“Porque ustedes que participan en los movimientos sociales saben que nosotros, para entrar en un movimiento, necesitamos razones. Pero solamente entramos cuando hay emoción de participar, que no se reduce totalmente a las razones; tiene que ver con la solidaridad. Pero el conocimiento de emancipación fue colonizado por el conocimiento de regulación, la emoción desapareció y la ciencia pasó a ser totalmente racional” (Boaventura, 2009b:141).

La escuela pública y el cuidado de las infancias: una apuesta que subraya el futuro

“La construcción de la escuela que tenemos no fue fácil. Somos una escuela de puertas abiertas...”

En este recorrido y cartografías en proceso para pensar y poder intervenir en lo real, y acaso transformarlo, podemos decir que luego de varios años de compartir esta experiencia en la escuela y el territorio hoy somos parte de esa red en tanto nos “sentimos comunes” en las luchas que nos hacen comunes. Malo (2004) destaca la idea de mapas para orientarnos y movernos sobre un paisaje de relaciones: “Mapas que nos ayuden a situarnos en ese paisaje hipersegmentado, a definir un punto de partida y de decantación, un lugar donde producción de conocimiento y producción de subjetividad converjan en la construcción de lo común, sacudiendo lo real” (Malo, 2004:14).

Nuestro punto de partida en esta experiencia fue y sigue siendo la Escuela Hugo Leonelli, escuela que comienza a funcionar en “la parte de atrás del barrio” a principios de los

’90. En numerosos relatos se traman dimensiones vinculadas al estigma territorial, los prejuicios sociales y escolares que atravesaban la relación nosotros-otros. En el relato de Verónica, Directora de la Escuela desde hace muchos años, aparecen referencias sobre esta representación que siempre se intenta subvertir: *“Poco a poco se construyó un imaginario en los vecinos que incluso se transformó en parte de la cultura escolar... ‘Es la escuela del fondo donde van los peores, los pobres’, ‘los maestros no enseñan nada’... Pasaron varios directivos con distintas posibilidades y estilos de gestión, pero esa caracterización naturalizó algunas prácticas que condicionaron la cotidianeidad de la escuela provocando, como suele pasar en escuelas ubicadas en contextos vulnerables y de pobreza, que la mirada se centró en las posibilidades o no de los estudiantes, la repitencia, la sanción como solución a las dificultades o la heterogeneidad”*. En palabras de Ivana (maestra de primer grado y maestra comunitaria): *“Las otras escuelas de la zona están sobre el asfalto. Para llegar a nuestra escuela tenés que entrar por calles de tierra que son intransitables cada vez que llueve. Esta escuela también es un espacio público”* (Ivana).

Podemos decir que en esta escuela se juega una apuesta: producir un movimiento que permita no sólo nombrar la desigualdad, sino visitar la mirada sobre las familias y la comunidad, avanzar sobre la comprensión de lo que allí acontece, instalar preguntas que permitan abrir y problematizar la relación entre educación y pobreza. Como expresa la directora, se trata de un desafío continuo: *“La construcción de la escuela que tenemos no fue fácil. Somos una escuela de puertas abiertas. Por muchos años, no nos han robado, justamente, porque en la escuela, en esta escuela, había algo. Me crea tensiones, roces, no es fácil, pero es una apuesta. Hay una apropiación de la escuela por parte de otros actores y sujetos (...) Tengo miedo que se retroceda en el camino que fuimos haciendo en todos estos años en las escuelas más vulnerables, el camino que hicimos desde un posicionamiento ideológico para poder entender muchas cosas. Por ejemplo, la necesidad de un cambio de mirada sobre las familias y los chicos de nuestra comunidad. Nos costó mucho poder transmitirlo a las docentes y que se sientan parte. Vos podés hablar con las mismas maestras que llegaron a esta escuela en el 2005 y entender cómo fue cambiando su mirada en estos diez años”*.

Patricia Redondo, a partir de un trabajo de investigación profundo en escuelas en los márgenes⁸, nos ayuda a pensar con sus preguntas en la escuela pública como lugar de oportunidades: *“¿Y entonces de qué se trata? ¿Es acaso el nombrar suficiente? ¿Cómo deshabilitar la desigualdad para cruzar del otro lado, a un territorio que nos permita pensar la igualdad?”* (Redondo, 2006:103). El “mientras tanto” en estas escuelas pasa a ser como una brújula para pensar las relaciones, el tiempo de la igualdad en lo que allí acontece, pero al mismo tiempo, sin desatender aquello del orden de lo urgente que hace a la cotidianeidad

⁸ Redondo y Thisted (1999) utilizan esta expresión para referirse al sentido metafórico de margen y apartarse de aquellas perspectivas que en la forma de nombrar a estas escuelas como “pobres”, “carenciadas”, “marginales”, las terminan estigmatizando aún más.

de la escuela, de la vida de los maestros, de la vida de las comunidades. En la Escuela Hugo Leonelli, ese “mientras tanto” condensa situaciones que parecen muy diferentes pero que están conectadas de un modo vital: mientras los jóvenes del barrio graban un rap de resistencia en la Rimbombante, en la puerta de ingreso de la escuela se distribuyen las cajas de leche a las familias que llegan con sus cochecitos y sus hijos pequeños, en la sala de la Dirección Verónica recibe y atiende a cada uno de los niños y niñas que se acercan para pedir desde una pelota de fútbol hasta hojas cuadriculadas para trabajar en la clase de geometría pero también para contarle a la directora que su mamá no pudo ir a la escuela porque está en el hospital (en conversaciones habituales que es posible registrar entre Verónica y los chicos).

Las situaciones complejas de la vida, y a menudo difíciles de comprender, ponen en cuestión nuestro saber y nos llevan a inventar sobre la marcha. Mireille Cifali (2008) propone aceptar la incertidumbre inherente a la acción, desarrollar una capacidad de juego con lo imprevisto, recurrir a la inventiva en el mismo instante, reconocer la fuerza de los sentimientos, producir gestos y palabras que no están en los libros: “La persona que está frente a mí tiene un apellido, un nombre, una historia; existe, pues, en su singularidad y su diferencia; la situación que nos une no se parece a ninguna otra, aunque pueda encontrar en ella algunos aspectos descritos en la teoría” (Cifali, 2008:171).

La incertidumbre, preocupación e inventiva constante se ve expresada muchas veces en los relatos de las maestras comunitarias de la Escuela Hugo Leonelli: *“Siempre me pregunto qué podemos hacer para cuidar a nuestros chicos... Venimos muy golpeados, con muchas pérdidas en la escuela y el barrio. A veces en el mismo grado los chicos sufren la pérdida del papá o la mamá de un compañerito, de un hermano, un primo, un sobrino. Es muy duro...”* El reconocimiento y cuidado de cada uno de los niños y niñas que asisten a la escuela aparece como una marca de identidad que atraviesa las prácticas cotidianas. En numerosas ocasiones observamos que se acude a Raquel (la portera de la escuela) para acompañar a los niños y las niñas que están atravesando un mal momento, se pelean con sus compañeros/as o no pueden estar en el aula. Es común escuchar: *“Llévatelo vos Raquel, a ver qué le pasa”*. Para la directora de la escuela, *“a esos chicos que muchas veces no son mirados, algo les pasa”*. Cuando la escuela es vivida como parte de un todo, puede romper las fronteras y habilitar otro tiempo para mirar al Otro, como nos enseña Raquel con su relato: *“Yo me tomo el tiempo de preguntarle a un niño por qué le pega a otro niño. Si nosotros no los hablamos... No podemos saber qué le está pasando”*.

Es interesante pensar en la confianza como principio del trabajo institucional en esta escuela. Laurence Cornu (2004) se refiere a una ética de la transmisión y de la responsabilidad que se preocupa por las consecuencias de los actos y del actuar justo. Y destaca la necesidad de reflexionar acerca de aquello que se constituye *entre* sujetos y se transmite como

construcción del sujeto, porque “ese entre-dos revela ser”:

“No hay sujeto sin *reconocimiento recíproco*, sin enunciación dirigida. No hay sujeto sin palabra (...) Que haya sujetos está en relación con que haya institución simbólica, estructura de lugares diferentes y reconocimiento de otros en esos lugares. De ahí puede deducirse también que esa humanización, vital, es también asunto de límites, aceptada y habitada” (Cornu, 2004:31).

La transmisión se hace entonces invitación a tomar un lugar: “Es que se trata de *hospitalidad*: de un lugar para alguien nuevo. Cuestión de acogida y cuestión de lugar” (Cornu, 2004:36). Cuestión de acogida que permite trasponer los umbrales de la escuela a través de diversos ritos de hospitalidad y fiestas de bienvenida. Pero también cuestión de espacio en la “casa común”. Una ética que se manifiesta en la singularidad y la intersubjetividad de las situaciones vivas, un cuestionamiento reflexivo más que una afirmación o un camino derecho (Cifali, 2008:178). Perla Zelmanovich, retomando a Cornu, plantea que hay una confianza que subraya el futuro, que no se basa en lo que conozco, sino en aquello que confiamos que el *Otro* va a poder: “Es una apuesta, una confianza de que algo bueno puede llegar a ocurrir, aunque no tengamos la certeza” (Zelmanovich, 2007:2). Como lo expresó Perla, referente barrial y fundadora de la radio Rimbombante, para referirse al modo de distribuir esta apuesta, la función adulta, entre varios: “*Hay que mostrar lo que somos y enfocarnos en lo que nos revaloriza. Ahora que se odia tanto tenemos que dar la vuelta. Argüello tiene que ser para cuidar a nuestros chiquitos. Si en la escuela te enseñan a soñar, zafamos...*”

Otras memorias visuales de las infancias que (re)construyen y alteran el presente⁹

“Cuando la literatura traspasa la realidad de uno mismo dando lugar a las palabras más profundas...”

Las ideas hasta aquí formuladas abren a su vez nuevos interrogantes, nuevas líneas de trabajo a ser exploradas, nuevos problemas para pensar la intervención y la investigación en este campo. Se trata de interrogantes y problemas que no pretendemos responder, sino tan

⁹ El libro “Presente. Retratos de la educación en argentina” (2015), editado y publicado por el Ministerio de Educación de la Nación, resultó inspirador para pensar nuestro proyecto de extensión. Como toda mirada, lo que se muestra es el resultado de una elección de entre los miles de posibles retratos (y cada retrato es en sí mismo un relato). El registro de diversas escenas construyen un discurso visual, un “modo de ver”, donde es posible reconocer una mirada esperanzadora de todo lo que hay y sucede en las escuelas. Un material que -en tanto documento u obra- nos interpela a seguir produciendo imágenes que no sólo contribuyan a la construcción de cierta memoria colectiva de la educación, sino también visibilizar las prácticas y experiencias que se desarrollan en escuelas de “puertas abiertas”, como la Leonelli.

sólo enunciar en esta oportunidad, como un modo de complejizar el abordaje del cuidado de las infancias en los territorios de la desigualdad. Nuestro punto de partida es considerar la idea de infancia como una categoría socialmente construida, que expresa los intereses de un determinado momento histórico, las políticas sociales y las prácticas concretas de los actores sociales. Asumir una mirada etnográfica como un continuo ejercicio de desnaturalización de prácticas y de categorías. De esta manera, quizá sea posible comenzar a hablar de las “infancias” plurales y múltiples en nuestras realidades complejas.

La identidad de la infancia como sujeto social (y la propia existencia de niños, niñas y adolescentes como sujetos concretos) se convierte en escenario de disputas entre los discursos de la tutela y de los derechos humanos. El discurso social como totalidad significativa opera para agenciar la infancia, como señala Sandra Carli (2002):

“Los niños se constituyen en sujetos en la trama de los discursos que se configuran en un período determinado. Es el discurso el que constituye la posición del sujeto como agente social: de allí que las posiciones del sujeto niñez como agente social deben entenderse entonces como posiciones discursivas, lo cual no implica absorber la existencia total de los niños, sino solamente considerar lo que adquiere sentido en una época dada” (Carli, 2002:25).

Por esta razón, en el contexto de esta experiencia de intervención, nos parece interesante incluir algunas reflexiones acerca de las formas narrativas como espacio vital de construcción identitaria. Desde el año 2015, acompañamos diversas experiencias literarias en las aulas de la Escuela Hugo Leonelli. Los itinerarios literarios que cada grupo de trabajo imaginó para proponer en las aulas junto a niños y niñas de 1º a 6º grado, fueron organizados a partir de la selección de libros-álbum que se encuentran disponibles en las bibliotecas de las escuelas públicas. Al respecto, es importante destacar la potencialidad de estos libros que “desestabilizan al lector” porque despliegan un contrapunto indisoluble de imágenes y palabras, abren el juego, transgreden los presupuestos tradicionales, implican búsquedas y riesgos (Bajour y Carranza, 2003). Formas narrativas y artísticas que nos invitan a reinventar las relaciones con los otros, con nosotros mismos, con las formas de mirar el mundo.

Distintos autores han señalado que la construcción de lectores se relaciona con la construcción de la ciudadanía y la inclusión, con achicar las desigualdades a partir de la socialización de los recursos culturales. Al mismo tiempo, que cuando se encuentran la literatura, la escuela y la vida en comunidades de lectura, ayudamos a que todos los niños y las niñas puedan construir sus “casas de palabras”, sus “habitaciones propias” (metáforas espaciales que ponen en primer plano la necesidad de hacer más habitable el mundo).

Siguiendo a Michèle Petit (2015), podemos decir que a lo largo de toda vida, las prácticas artísticas y la literatura (oral y escrita), están en estrecha relación con la posibilidad de “encontrar un lugar”:

“Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario: ‘Sin relatos -aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos- el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior’ (Petit, 2015:23).

Desde ese lugar, pensando la niñez como una forma de habitar el mundo, podemos tratar de acercarnos a lo que los niños y las niñas están viviendo y, en consecuencia, problematizar los discursos y las prácticas desde las políticas públicas, desde la educación, desde cada espacio que los/as adultos/as ocupamos. Si lo que está en juego en la transmisión cultural y la lectura es construir un mundo más habitable, resulta clave el apoyo de la literatura asociada a otras artes para afinar la atención, tejer lazos con el prójimo y el lejano, hacer un lugar al *Otro* y quizá a cada uno. Como sugiere Petit, la apuesta es forjar un arte de vivir cotidiano, porque “los humanos tienen sed de belleza, de sentido, de pensamiento, de pertenencia. Necesitan representaciones simbólicas para salir del caos” (Petit, 2015:38).

En la Escuela Hugo Leonelli, el encuentro con la literatura se constituyó en una “casa hospitalaria”, en palabras de María Teresa Andruetto (2014). Desde la mirada de Eugenia (maestra de segundo grado y maestra comunitaria que participó en el proyecto desde el inicio): “*La literatura nos permitió reconocernos y encontrarnos con nuestra propia subjetividad y con la de los otros, especialmente con la de cada uno de los chicos y sus historias*”. En el mismo sentido, Alicia (maestra de tercer grado y maestra comunitaria) comparte: “*Los chicos pudieron hablar desde sus sentimientos, dando lugar a las palabras más profundas. Como cuando uno de los niños dijo: ‘Yo también soy como una cosa perdida’. O como cuando otra niña comentó: ‘Nos sentimos mal cuando las personas nos miran diferentes porque trabajamos en el carro’. Para pensar en lo que sucede cuando los chicos se sienten o viven en el lugar de un personaje, cuando la literatura traspasa la realidad de uno mismo*”.

El trabajo en torno a las imágenes fue pensado y experimentado en una doble dimensión en este recorrido: por un lado, la fotografía y las imágenes de los libros álbum¹⁰ como parte de los itinerarios planificados en las micro-experiencias y en los talleres en la Universidad; y por otro, la fotografía como documento, como registro y memoria colectiva de lo vivido, como

¹⁰ Uno de los ejes del Seminario de PSC proponía explorar el trazado de itinerarios de enseñanza que

una manera de comunicar, dialogar y socializar con otros/as las experiencias recorridas en la escuela, en el barrio y en la Universidad. Ambas dimensiones están atravesadas por nuestro interés en reflexionar sobre los modos de ver y pensar la realidad. John Berger (2016) sugiere que nuestra percepción o apreciación de una imagen depende de nuestro propio “modo de ver”. En otras palabras, lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas. Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. En ese sentido, es necesario comprender los regímenes de visibilidad que atraviesan nuestros “modos de ver”, ya que no miramos el mundo desde cierta posición pura, incontaminada o neutra, sino que nuestra mirada está “situada”, atravesada por la historia y la cultura de la época (Grüner: 2001).

Cecilia Bajour (2016) ha señalado que el libro álbum despliega y requiere un tiempo de observación y lectura que detiene el agitado ritmo de lo cotidiano. Esta autora nos propone reflexionar sobre los recursos retóricos que enfatizan el estado de pregunta en esta nueva narrativa: “La incógnita intrigante se materializa en el libro y en el mismo gesto de pasar las hojas, dándole carnadura a la incertidumbre provisoria (o no tanto). No es poco en el territorio de la literatura infantil, tan frecuentemente habitado por certezas (Bajour, 2016:49). Tal como han señalado distintos autores, el libro álbum puede ser uno de los mejores “maestros” para desarrollar la competencia visual de los niños, a través de un compromiso activo con un proceso interpretativo que a su vez incrementa y enriquece esta competencia (Arizpe y Styles, 2004). En este tipo de obras literarias, el autor requiere toda su habilidad como artista para contar una historia y el lector tiene que poner en juego todas sus competencias y dominar los diferentes códigos que reclama esa narración¹¹.

Podríamos compartir varios ejemplos acerca de cómo se fueron construyendo sentidos múltiples y profundos en las lecturas colectivas, focalizando en algunos hilos o resaltando cruces que no habíamos previsto, en un ir constante entre el mundo propio y el mundo del texto (Chambers, 2007). Pero en esta oportunidad, nos interesa detenernos en la experiencia de *Voces en el parque* (de Anthony Browne), con niños y niñas de sexto grado de la escuela Hugo Leonelli¹². Si bien por la complejidad del libro seleccionado se había

incluyeran la imagen como fuente del saber pedagógico: la lectura de “textos visuales” (decisiones plásticas, construcción de discursos visuales, relación con el saber), las imágenes y los regímenes de visibilidad, la relación de lo visual con los imaginarios socioculturales, fueron temas sobre los que reflexionamos.

¹¹ Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum presenta un breve recorrido de la investigación sobre el libro-álbum, los movimientos y avances en el estudio de este tipo de libros, las razones que han llevado a la crítica a ocuparse de ese objeto cultural “confirmando en sus estudios que el libro-álbum puede ser una forma de arte sutil y compleja, con distintos niveles de significado y con capacidad para dejar una huella profunda en la conciencia de los lectores infantiles” (Colomer, Kümmerling-Meibauer, Silva-Díaz, 2010: 8).

¹² Este itinerario se llevó a cabo en 6° grado de la Escuela Hugo Leonelli durante el 2018 y fue diseñado por un equipo de trabajo integrado por Lorena Borreda (maestra del grado), Florencia Corsánigo y Sherina Rahy (estudiantes de Ciencias de la Educación) y Roxana Ramírez (equipo docente del Seminario).

decidido trabajar sobre las distintas voces y perspectivas en torno a los detalles y guiños artísticos que presentaban las ilustraciones¹³, a medida que se fue avanzando y durante los sucesivos encuentros, la mirada y el interés de los chicos se desplazó hacia otro sentido que tenía que ver con una preocupación. Muchos se detuvieron en el personaje de Carlos (y el vínculo con su madre), que para ellos se explicaba como **“no tener infancia”**: *“Era mala la madre. No dejaba que el hijo tenga amigos, porque ella no tuvo infancia. No tener infancia, es no tener amigos, no divertirse, no jugar...”* (Abril) *“Si no tengo infancia me muero”* (Cande) *“La mamá de Carlos no lo dejaba ir a jugar. Él necesita espacio y cariño para tener infancia”* (Jeni).

Esa preocupación por la infancia podría pensarse en relación con algunas situaciones de pérdidas vividas, por los niños y las niñas de la escuela, con mucha tristeza y dolor. Siguiendo las múltiples intervenciones en el conversatorio, continuamos con otro hilo de la conversación literaria en palabras de los/as propios/as chicos/as: **“Infancia libre y feliz”**.

Berger (2016) señala que la vista establece nuestro lugar en el mundo, “explicamos ese mundo con palabras”. Desde este posicionamiento, fue posible pensar la importancia de recuperar y visibilizar la mirada y las voces de los/as chicos/as en primera persona. La decisión de plasmarlo en un registro audiovisual surgió del interés de construir una narrativa visual desde una poética y estética esperanzadora. Para ello, se diseñó una pregunta clave que apelaba a poner foco en el modo de ver, pensar, sentir, desear la infancia: ¿Cómo les gustaría que fuera la infancia de todos/as los/as chicos/as?

Hoy podemos reconstruir cómo en los sucesivos encuentros en la escuela se produjo un interjuego -desde las dos dimensiones que mencionamos más arriba- en el encuentro de distintos modos de ver: entre las miradas de los propios niños y niñas y el registro desde nuestra propia mirada. Como en la escena siguiente, es posible reconocer en el registro fotográfico de la experiencia (“nuestra” mirada), el modo de ver de Luz (“su” mirada) en relación a lo que generó en ella esta experiencia de lectura. Para Luz (alumna de sexto grado): *“Que todos los chicos tengan una infancia más linda, con mucho cariño, mucho amor y mucha paz”*. En la palabra-mundo de Dana (también de sexto grado): *“Feliz”*.

¹³ Cecilia Silva-Díaz (2005) ha señalado como característica de este tipo de ficción que aborda su propia construcción narrativa (los llamados álbumes metaficcionales) la posibilidad de leer “distanciadamente”, ya que los álbumes metaficcionales rompen las convenciones de las narrativas que conocemos y nos invitan a hacer conscientes las convenciones que están en juego.



Figura N° 1. Itinerario Voces en el Parque. Fotografía: Roxi Ramírez



Figura 2. Itinerario Voces en el Parque. Fotografía: Roxi Ramírez

Siguiendo a Carli (2011), nos interesaba, de algún modo, correr nos de la “mirada homogeneizante” de la pedagogía escolar de la infancia y pensar la experiencia infantil desde una perspectiva socio-cultural.¹⁴ Con el objetivo de generar un universo de relatos visuales que pongan en circulación otras miradas de las infancias y mostrar otras narrativas visuales sobre las escuelas en los márgenes (en este caso, la experiencia de una escuela pública), y desde el uso de la imagen como saber pedagógico y el registro fotográfico, intentamos hacer visibles y aportar otros repertorios visuales alternativos a los hegemónicos sobre la escuela, el barrio y las infancias.

¹⁴ Sandra Carli (2015) propone un análisis de la representación y narración de la infancia desde la obra plástica de Berni, por la “mirada de la infancia popular” que construye el artista. Desde una mirada particularizada de la infancia, consideramos de gran importancia contemplar el contexto social y cultural de la identidad de los niños y niñas, teniendo en cuenta que las mismas están atravesadas por ciertas condiciones y no son estáticas ni esenciales.

Recuperamos algunos interrogantes que nos acompañaron en la práctica en la escuela y que consideramos una brújula para continuar abriendo mundos posibles en y desde la escuela: ¿Qué vemos? ¿Cómo vemos? ¿Por qué esto y no aquello? ¿De qué modo/manera miramos? ¿Cuál es el objeto de la mirada? ¿Qué muestra, qué da a ver esa mirada? ¿Cuáles son los modos en que son/somos vistos? O como sugiere Cora Gamarnik (2018), en sus instrucciones para mirar una fotografía, se trata de mirar lo que pasa dentro de la foto, analizar su composición, sus puntos de fuga, sus colores, sus luces y sombras, que expresan decisiones estéticas y técnicas. Hacer una pausa y revisitar la mirada:

“Escribir su historia
Ver qué sintetiza, qué simboliza, qué indica.
Ver si es huella, vestigio o rastro.
Ver qué llama enciende, qué vacío deja, cómo punza.
Pensar si es un testimonio, un documento, un agujijón o una ráfaga de luz.
Ver si vale la pena archivarla, catalogarla, etiquetarla.
Ver si late”.

Mapas provisorios para orientarnos y movernos...

A modo de cierre temporal, consideramos necesario dejar abiertas algunas inquietudes en base al recorrido realizado. Por un lado, nos parece necesario plantear la tensión -cada vez más preocupante- entre un modelo de educación como derecho humano versus la educación como mercancía, en un contexto socio-económico y político con claras expresiones neoliberales. En este escenario, la escuela pasa a ser lugar de competencias y de competitividad para afrontar “los mercados en permanente transformación”, atravesada por las miradas y los requerimientos productivistas que se exigen fuera y dentro de ella. Tal como plantean Masschelein y Simmons: “La utilizabilidad, al parecer, es la palabra en torno a la que gira el discurso y el pensamiento sobre la escuela en el presente. Y esto aplica no sólo a los alumnos sino también a los profesores y a los administradores” (Masschelein y Simmons, 2014:82). El problema es que el énfasis en la utilizabilidad desde una visión mercantilista y la maximización del “potencial productivo” de la educación vacía de sentido la forma misma de lo escolar¹⁵.

Esta lógica productivista aplicada a la escuela consideramos que podríamos pensarse

¹⁵ Desde esa lógica productivista, lo que importan son las competencias que se miden desde los resultados individuales obtenidos en la escuela: “El individuo es bautizado como aprendiz (vitalicio), el aprendizaje es una inversión en el propio capital humano, y el ciudadano-aprendiz así activado adquiere de por vida la responsabilidad de encontrar su propio empleo. En la era de la utilizabilidad, la política pasa a ser una cuestión de activación, de empoderamiento, y de ofrecer partidas financieras baratas para su inversión en capital humano” (Simons y Masschelein, 2014:103).

entramada con una mirada deshumanizante desde la cual las personas son utilizables y, por lo tanto, desechables generando procesos de desigualdad y exclusión. En este sentido, el concepto de Pedagogía de la Crueldad, desarrollado por Rita Segato (2018), postula que en la historia de la humanidad coexisten dos proyectos opuestos: el de las cosas, que produce individualismo; el de los vínculos, que produce comunidades. La Pedagogía de la Crueldad, parte necesaria en el modelo de explotación económica actual, propone una relación con el otro como un objeto, sin empatía alguna. El rol de los medios, la ausencia/omisión estatal, las políticas de seguridad, como hemos analizado, son agentes y actores principales en la construcción y difusión de esta pedagogía. Ante la precariedad que se impone, la insensibilización colectiva es un factor necesario.

En tiempos en los que el mundo de las cosas cobra cada vez mayor importancia, Rita Segato nos propone trabajar cotidianamente para desarrollar la capacidad de ponernos en el lugar del *Otro*, que es la condición de sentir empatía y generar cuidado y respeto. Ahora bien, ¿cómo concebir y diseñar *contra-pedagogías* capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que permitan visualizar caminos alternativos? Pensamos que podemos encontrar voces, prácticas y saberes que convocan a otra sensibilidad y vincularidad en las experiencias colectivas de quienes habitan y construyen comunidad.

Dentro de las *contra-pedagogías*, consideramos que el arte y los relatos tienen una función vital contra la crueldad. Peter Pal Pelbart (2010) ha señalado que una “crisis de sentido” es la condición para que algo nuevo aparezca. Es justamente en los momentos de crisis que precisamos no quedarnos en la impotencia para intentar reconocer las líneas de fuga, los intersticios, las posibilidades en los márgenes. Y en este contexto de reflexiones plantea un interrogante que nos parece provocador: “¿Y no es el cine, el arte, el pensamiento o la política los que podrían devolvernos la creencia en el mundo?” Siguiendo a Deleuze, Pal Pelbart destaca la necesidad de apostar y vislumbrar potencias justamente a partir de la impotencia: “Creer en el mundo es lo que más nos hace falta. Creer en el mundo significa sobre todo suscitar acontecimientos, aunque sean pequeños, que escapen al control, o hacer nacer nuevos espacio-tiempos, incluso de superficie y volumen reducidos” (Pelbart, 2010:6).

Quizás las palabras de John Berger nos resulten prometedoras para intentar responder los interrogantes planteados: “Resistir y despertar. Nuestra conciencia y la de los demás. Tal vez el arte, la cultura, no puedan transformar directamente la sociedad, pero sí a las personas que la conforman” (Berger, 2009). Como equipo de extensión de una universidad pública, esta ha sido una idea que atravesó nuestra práctica desde el inicio y que fue posible resignificar (de una manera que no imaginamos) en el mismo territorio, a partir del diálogo con las mujeres del barrio, las maestras de la escuela, las trabajadoras sociales, las niñas y

los niños con los que compartimos esos nuevos espacio-tiempos en los encuentros con los relatos, la literatura, las miradas y la imagen.

Desde este lugar, hacemos propios en el presente muchos de los interrogantes de Perla Zelmanovich (2003): “¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en esos Otros que mantienen algún grado de integridad para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?”

Hoy podemos decir que la modalidad de prácticas sociocomunitarias reviste de nuevos sentidos y saberes la formación de todos/as los/as implicados/as en este tipo de experiencias, en una dimensión emocional, pedagógica y política que genera miradas y prácticas críticas y comprometidas para la formulación de intervenciones que apuestan por la igualdad.

En los encuentros entre la escuela y la universidad, el arte y la enseñanza, la literatura y las imágenes como saberes entrelazados, se fue tejiendo una experiencia de pensamiento apasionado, reflexivo y sensible, analítico y emocional. Una experiencia de lenguaje desde un “nosotros” inclusivo, en primera persona. Como expresó en una oportunidad Verónica, directora de la Escuela Hugo Leonelli: *“Durante años hemos caminado proyectos que avanzaban hacia una escuela como punto de encuentro, para tejer redes. Todos hicimos este entramado en el que lo esencial es no perder la esperanza, esa esperanza que nos lleva a soñar y a construir sueños tejidos colectivamente. En definitiva, un proceso de construcción de una escuela pública que transmite saberes emancipadores para ofrecer un lugar de protección y un futuro de justicia para todos...”*

Bibliografía

ANDRUETTO, María Teresa (2014): “*La literatura como una casa hospitalaria*”. Conferencia Magistral N° 3, en Memorias del 34 Congreso Internacional de IBBY.

ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004): *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica, México.

ALVES, J. Marianny (2017): “La comunalización del poder: Apuntes desde prácticas colectivas de producción de conocimiento”. En: González Broquen X & FJ Ruiz (eds.) *Pensar desde el sur. Venezuela desde las Ciencias Sociales y Humanidades: interpelaciones y horizontes*. Tomo I. Ediciones IVIC. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), Caracas.

BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela (2003): “El libro álbum en Argentina”. En: Revista digital *Imaginaria* N° 107. Buenos Aires.

BAJOUR, Cecilia (2016): *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Ed. Comunicarte, Córdoba.

BERGER, John (2009): “Soy un contador de historias que resiste”. Revista digital *Rebelión*. Entrevista disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=80457>. Consultado el 12 de junio de 2018.

BERGER, John (2016): *Modos de Ver* (3ra edición). Ed. Gustavo Gili, Barcelona.

BERGER, John (2013): “Lo que el arte ofrece es esperanza”. Revista digital *El Cultural*. Entrevista disponible en: <http://www.elcultural.com/revista/arte/John-Berger/32357>. Consultado el 12 de junio de 2018, Madrid, España.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009a): *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/Siglo XXI Editores, México.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009b): “Los desafíos de las ciencias sociales hoy”. En: *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. 2009. Waldhuter Editores, Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2006): *La cuestión de la infancia*. Paidós, Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2011): *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós, Buenos Aires.

CORNU, Laurence (2004): “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En Frigerio Graciela y Diker Gabriela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

- CHAMBERS, Aidan (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GAMARNIK, Cora (2018): "Instrucciones para mirar una fotografía". Revista digital Lobo Suelto. Disponible en el sitio: <http://lobosuelto.com/?p=19522>. Consultado el 12 de junio de 2018.
- GRÜNER, Eduardo (2001): *El sitio de la mirada*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- LARROSA, Jorge (2000): *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MALO, Martra (ed.). (2004): *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de Sueños, Madrid.
- MONTES, Graciela (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- PAVCOVICH, Paula (2009): *Juanito Laguna va a la escuela: la educación popular desde la Teoría de Pierre Bourdieu*. Eduvim, Villa María.
- PEDRAZZANI, Carla (2011): "Territorialidades Urbanas y Fronteras Simbólicas. Un análisis desde las políticas habitacionales implementadas en IPV de Argüello de la Ciudad de Córdoba – Argentina". Trabajo Final de la Licenciatura en Geografía. FFyH (UNC).
- PETIT, Michele (2015): *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica, México.
- PAL PELBART, Peter (2010): "Una crisis de sentido es la condición necesaria para que algo nuevo aparezca". Madrid. Entrevista disponible en: <http://blogs.publico.es/fueradelugar/124/una-crisis-de-sentido-es-la-condicion-necesaria>. Consultado el 26 de mayo de 2018.
- REDONDO, P. y THISTED, S. (1999): "Las escuelas en los márgenes". En: PUIGGRÓS A. y DUSSEL I. (comps.) *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe.
- REDONDO, Patricia (2004): *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- REDONDO, Patricia (2006): "Interrupciones en los territorios de la desigualdad". En: MARTINIS y REDONDO (comps.) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Del estante, Buenos Aires.
- REDONDO, Patricia (2015): "Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo". En: Revista *Espacios en Blanco*. Serie indagaciones N° 25. Junio (pág. 153-172).
- REGUILLO, Rossana (2008): *Políticas de la (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia*". Clase 6 Flacso. Educación, imágenes y medios. Buenos Aires.

RISLER, Julia y ARES, Pablo (2013): *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* / Julia Risler y Pablo Ares. Tinta Limón, Buenos Aires.

SEGATO, Rita (13 de febrero de 2018): “*Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías*”. Revista Digital Lobo Suelto. Disponible en: <http://lobosuelto.com/?p=19189>. Consultado el 15 de mayo de 2018.

SILVA-DÍAZ, M. Cecilia (2005): “Cuando los niños discuten álbumes: lo individual y lo colectivo en la comprensión narrativa”. En: *Lecturas sobre lecturas* 17. CONACULTA, México.

VERÓN, Eliseo (1987): *Construir el acontecimiento*. Gedisa, Barcelona, España.

ZELMANOVICH, Perla (2003): “Contra el desamparo”. En: Dussel, Inés; Finocchio, Silvia (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

ZELMANOVICH, Perla (2007): “Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias”. Conferencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Río Grande, 8 de noviembre de 2007.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



RELATOS DE EXPERIENCIAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

El objetivo de esta sección es socializar experiencias extensionistas realizadas en el marco de propuestas de instituciones educativas y culturales, gubernamentales y de organizaciones sociales, programas y proyectos de extensión y/o prácticas impulsadas desde diferentes cátedras.

Archiveros ¡Manos a la obra! **La extensión universitaria en archivología: experiencia en la recuperación del patrimonio cultural del diario La Idea**

Andrea Edith Giomi | andigiomi65@gmail.com

María Luisa González Cabrera | maryluisagonzalez@gmail.com

Resumen

Luego del trajín del rescate de los ejemplares históricos del diario La Idea, la Asociación de Amigos de La Idea se pone en contacto con la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, ya que surgen diversas necesidades para conseguir que estos diarios antiguos puedan ser consultados como objetos culturales. La particularidad de este grupo de periódicos es, desde el punto de vista archivístico, que debido a su procedencia se constituyen en un fondo archivístico, que aunque incompleto, refleja casi un siglo de actividad periodística del Noroeste Cordobés.

Para que estos impresos puedan ser utilizados por quienes quieran, sin ningún condicionamiento, debemos aplicar técnicas interventivas de conservación documental para recuperar su materialidad que ha sufrido graves deterioros y contaminación. Asimismo, debemos aplicar tratamientos archivísticos sobre la información, para construir un instrumento de recuperación eficiente con la finalidad de evitar la excesiva manipulación de los diarios antiguos.

Se describen las tareas y actividades que confluyeron en la propuesta Salvaguarda del periódico La Idea, patrimonio cultural de la ciudad de Cruz del Eje que fue aprobado como proyecto de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades a finales del año 2017.

Palabras clave: Archivología - Conservación documental - Patrimonio cultural

Archivists: let's do it The university extension in archivology: experience in the recovery of cultural heritage - "Diario La Idea"

Summary

After the rescue of the historical copies of the newspaper La Idea, the Association of Friends of the La Idea is in contact with the Extension Secretariat of the Faculty of Philosophy and Humanities, since different needs arise to ensure that these old newspapers can be consulted as cultural objects. The particularity of this group of newspapers is, from the archival point of view, that due to their origin they constitute an archival fund, that although incomplete, reflects almost a century of journalistic activity of the Northwest Cordovan. So that these forms can be used by those who want, without any conditioning, we must apply documentary conservation techniques to recover their materiality that has suffered serious deterioration and contamination. Likewise, we must apply archival treatments on information, to build an efficient recovery instrument in order to avoid excessive manipulation of old newspapers. The tasks and activities that came together in the proposal Safeguarding the newspaper La Idea, cultural heritage of the City of Cruz del Eje that was approved as an extension project of the Faculty of Philosophy and Humanities at the end of the year 2017, are described.

Keywords: Archivology - Documentary conservation - Cultural heritage

Introducción

En la ciudad cordobesa de Cruz del Eje se conserva una de las técnicas tipográficas más antiguas del mundo. Con una imprenta de tipos móviles aún se edita el diario La Idea, fundado por Nicolás Pedernera el 9 de julio del año 1923. Esta técnica constituye patrimonio cultural inmaterial¹ reconocido a nivel mundial, por estar vinculada a una tarea artesanal tradicional, según lo establece la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (Unesco, 2003).

La experiencia que compartimos se encuentra en pleno proceso de ejecución, por esta razón, está atravesada por las tensiones propias entre lo propuesto en el proyecto y la realidad del campo de trabajo. Enfrentamos dificultades técnicas, operativas, temporales y hasta geográficas, sin soslayar los tiempos institucionales y el de los diversos actores

¹ El patrimonio cultural inmaterial incluye prácticas y expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes escénicas, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional (Unesco).

que intervienen; todo esto, se armoniza (o no) con las funciones y actividades del plano profesional y del plano privado de nuestras vidas cotidianas.

Si bien este proyecto fue aprobado a finales del año 2017², ya hacía mucho tiempo que tres amigas y colegas de profesión, venían realizando un trabajo inmenso. Cristina Cafure, Graciela Gonano y Sonia Pinar son las socias fundadoras de la Asociación Civil Amigos de La Idea. Ellas se enfrentaron al trajín de rescatar los antiguos ejemplares, recogiendo parvas de diarios que estaban entre los enseres de esta centenaria imprenta. Apilados en el piso, junto a los burros tipográficos, las voluminosas imprentas y una pesada guillotina de hierro fundido, los periódicos estaban inmersos en una mezcla de tinta con tierra y el olor a humedad del aire estanco, en el ruinoso edificio de la esquina en calle San Martín y pasaje El Progreso.

La Asociación de Amigos de La Idea se crea en homenaje al compromiso del fundador del diario y con la finalidad de continuar con la publicación. Otro cometido de esta agrupación, es poner a la consulta los originales históricos del diario La Idea, para lo cual es necesario subsanar las graves secuelas que presentan los ejemplares por efecto de las malas condiciones que soportaron durante tantos años de abandono.

En este estado de situación es que las fundadoras de la asociación se pusieron en contacto con la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía. De esta demanda surge el proyecto Salvaguarda del periódico La Idea, patrimonio cultural de la ciudad de Cruz del Eje.

Durante las primeras aproximaciones al campo, para hacer el relevamiento diagnóstico, pudimos experimentar lo que advierte Guber cuando dice que “las impresiones del campo no solo son recibidas por el intelecto sino que impactan también en la persona” (2010) y ese impacto quedó reflejado en el informe realizado desde la cátedra de Preservación y Conservación de Documentos de la Escuela de Archivología, donde se fue consolidando la necesidad de salvaguardar el patrimonio cultural material e inmaterial que conforma el periódico La Idea.

En el desarrollo de estas actividades, se comienza a construir un vínculo entre la Asociación de Amigos de La Idea, la Secretaría de Extensión de Filosofía y la cátedra de Preservación y Conservación de Documentos, para poner a resguardo y resaltar el valor patrimonial de este medio de comunicación gráfico de Cruz del Eje.

Con esta intención de salvaguarda y difusión se plantea un trabajo interdisciplinario e interinstitucional, en donde se abrió la posibilidad para la integración de otras cátedras,

² Resolución Decanal FFyH - UNC N° 1.412 del 15 de noviembre de 2017.

como así también de otras unidades académicas del área de influencia con la comunidad cruzdelejeña. Tal es el caso de las Tecnicaturas Universitarias en Administración de Documentos y Archivos, Bibliotecología y Museología de la Universidad Nacional de La Rioja. Además, disfrutamos del compromiso de Carolina Chaij, que nos apoya con los pasos para la digitalización de los diarios, y el de Sofía Brunero, que nos asesora, desde la cátedra de Legislación y Normativa Archivística, en materia de acceso y derecho de autor.



Si bien en la planificación se había previsto la participación activa de todos los actores durante los diferentes módulos de trabajo, compartiendo sus conocimientos y experiencia con los integrantes, voluntarios y coordinadores del proyecto, los tiempos institucionales han ido dilatando la participación de los representantes de la comunidad académica de la Universidad Nacional de La Rioja, este hecho nos comprometió a cumplimentar las diferentes actividades con la asistencia de los integrantes por la Universidad Nacional de Córdoba, con la perspectiva de poder articular esta cooperación en el segundo semestre.

En el marco del contexto puntualizado, nos encontramos reflexionando sobre nuestras contribuciones como archiveros y como conservadores del patrimonio cultural de una comunidad, inmersos en un proyecto de extensión de la universidad pública que involucra nuestro posicionamiento como docentes, como estudiantes y como egresados de la Universidad Nacional de Córdoba frente a la realidad de la comunidad cruzdelejeña.

En este diálogo de saberes se confronta la tesis de la conservación del patrimonio cultural con la construcción y significación del patrimonio que se viene produciendo en la realidad de la ciudad de Cruz del Eje. Basándonos en varios documentos internacionales que consolidan

una visión amplia y plural del patrimonio cultural, lo podemos conceptualizar desde una dimensión subjetiva y dinámica, ya que la patrimonialidad no depende del objeto en sí mismo, sino de los valores que la sociedad le atribuye en un momento. Esto queda reflejado en el relato que nos hace Víctor, miembro de la Asociación de Amigos de La Idea: “Desde que nació siempre estuvo en mi casa La Idea, fue el diario del pueblo. Es parte de la identidad de esta comunidad, es la razón por la que sigue saliendo, ya sin ningún fin comercial”. Además, determinaría qué bienes son los que hay que proteger y conservar para la posteridad.

Entre los testimonios que pudimos recoger de los participantes del proyecto, todos mencionan “su importancia”, pero es Martha³, voluntaria local, quien relaciona el valor que tiene el periódico para la sociedad, sin adjudicarle las categorías de lo patrimonial, es decir, no lo cataloga con un valor histórico, cultural o antropológico.



Observamos que, si bien los participantes locales no identifican las categorías específicas que posee el acervo del diario La Idea como patrimonio documental y archivístico, en la práctica valoran y rescatan las noticias publicadas antaño como testimonio de su historia en los anuarios que han publicado.

Siguiendo con el análisis de los bienes que hay que proteger y conservar para la posteridad, el diario como institución aparece mencionado en las palabras de cada uno de los participantes. Graciela (miembro fundadora de la Asociación de Amigos de La Idea) nos dice que es “un medio que había que respaldar por ser regional” y Cristina

³ En su testimonio Martha, quien participa como voluntaria, dice: “La importancia y el valor que realmente tiene. El contenido a través del tiempo ha definido su identidad y la del pueblo”.

(presidenta de la Asociación de Amigos de La Idea) destaca que se “publicó el periódico aún en tiempos difíciles”, suscribiendo la identificación con el diario, su historia y la impronta que le dieron sus protagonistas. Se empieza a plasmar claramente la patrimonialidad del diario La Idea cuando Cristina refiere: “Para la comunidad es importante porque allí están contenidos casi 100 años de la historia de nuestra ciudad y de las zonas próximas, constituyendo un reservorio de información para quien esté interesado en investigar sobre el pasado local o simplemente buscar información familiar o personal”.

Si tomamos como base nuestra propia legislación sobre el patrimonio (Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos, Disposición Interna N° 5, 1991) se deben contemplar los bienes y lugares históricos pertenecientes a diversos períodos hasta la actualidad, valorando e incluyendo el entorno físico-ambiental en relación a los bienes culturales con ampliación a todos los componentes sociales creadores de cultura. Procede entonces observar el conjunto como “un todo armónico inseparable”.

Desde nuestro informe preliminar (2016) se señalaron las precarias condiciones de la casona que alberga al diario La Idea, en concordancia con el informe solicitado a la arquitecta Gimena Gallardo⁴, se advierte sobre su alto estado de deterioro, lo cual resulta preocupante, tanto para la seguridad de sus habitantes, temporales y permanentes, como por tratarse de patrimonio cultural tangible de la ciudad y sus habitantes (2017). En este sentido, la Asociación ya venía trabajando en mejoras sustanciales con el apoyo de la Intendencia, recuperando el patio donde han celebrado diversos encuentros con la entusiasta asistencia de vecinos y autoridades locales.

No obstante, y en respuesta a las sugerencias que hicieramos sobre mantener en condiciones de mayor seguridad el fondo hemerográfico junto a toda la documentación asociada, durante el año 2017 los diarios se trasladaron en guarda al Centro Cultural El Puente⁵, donde se encuentran instalados en una planera metálica que ofrece mejores condiciones de guarda y seguridad para el tratamiento de los ejemplares en un espacio más saludable.

Asimismo, desde una perspectiva más exhaustiva, debemos considerar el carácter distintivo que como una huella de identidad se configura en el alma del diario La Idea, esto es la técnica tipográfica con la cual aún se imprime su portada. El periódico cuenta con una imprenta de linotipia que ha perdurado hasta nuestros días, lo más sorprendente es que aún se pueda componer la portada y contratapa del diario con este procedimiento. La tarea artesanal de

⁴ Profesora de Proyecto III y de Administración y Conducción de Obras del Colegio IPET 170 “Padre José Gabriel Brochero” de Salsacate, provincia de Córdoba.

⁵ El Centro Cultural El Puente depende de la Dirección de Cultura de la Ciudad de Cruz del Eje. Calle Sarmiento casi esquina Rafael Núñez, Cruz del Eje.

la impresión tipográfica que se realiza en el diario es la forma más antigua que se conoce y hemos podido observar la complejidad que implica el particular tipo de impresión. Esta actividad es considerada, como ya se dijo, patrimonio cultural inmaterial y es Ubelino Castro quien ejecuta esta técnica con la pericia de haber trabajado en ella desde que era un adolescente. Preservar esta actividad genera grandes dificultades, ya sea por la imposibilidad de conseguir tipos móviles (con el tiempo se desgastan y es necesario reemplazarlos), como así también por la velocidad y los costos de producción y mantenimiento. Pero la conservación de este modo de producción del diario se constituye como parte fundamental de la identidad del diario.

El proyecto

“Rescatar documentos parece una tarea sencilla, pero no lo es, pues son varias las vicisitudes que se presentan durante el proceso de transformar un cúmulo de papeles en un archivo. La labor culmina con la elaboración de un instrumento de control que garantiza y permite la consulta” (Garibay, 2010).

En nuestro proyecto se propone la salvaguarda de una colección de periódicos antiguos que fueron rescatados del descuido y el abandono, para ponerlos en valor como fuente de información para la investigación, el ocio y la cultura. Esta proposición representa una problemática con múltiples aristas que deben ser consideradas con minuciosa atención. Con la finalidad de acotar la propuesta a un proyecto ejecutable, se organizan los principales aspectos del problema en tres grandes grupos, la condición física, la digitalización y la recuperación de la información.

La condición física contempla la materialidad del diario como un objeto cultural, para poder determinar el estado de condición de cada ejemplar. Este aspecto fue abordado mediante una capacitación inicial y un seguimiento que continúa. Se aplica la metodología casuística para la identificación de los principales tipos de deterioro, a través de los signos o efectos observables en un análisis organoléptico (sin utilización de instrumental de medición) y en la valoración del riesgo de pérdida de cada ejemplar. De esta valoración surgen las diversas necesidades que requiere para su conservación a largo plazo. Estas necesidades pueden ser de tipo material y de tipo medioambiental para los tratamientos de conservación que se deban realizar, como así también las necesidades de acondicionamiento para la instalación de los periódicos en condiciones estables y de seguridad. Toda esta información es determinante y prescriptiva para reglar su conservación permanente, reproducción fotográfica y explotación como recurso cultural.

Desde siempre los diarios se han impreso sobre un papel de muy mala calidad, debido a

que su finalidad informativa es para el día de “la salida” y no se ha previsto su guarda permanente como fuente para la investigación o la recreación. Por este motivo, las colecciones de diarios antiguos se deterioran con mucha facilidad, se tornan amarillentos, rígidos y quebradizos. Este proceso se acrecienta en el caso de las instituciones que no tuvieron una política de conservación sobre sus publicaciones, como es el caso del periódico La Idea. Este conocimiento, sumado a las pésimas condiciones en que se encontraban los diarios antes de ser rescatados por la Asociación de Amigos de La Idea, hace que los trabajos de rehabilitación demanden procedimientos de alto grado de capacitación y entrenamiento de los voluntarios para que apliquen diversas técnicas sobre originales únicos y con valor patrimonial.



El procedimiento de digitalización de los periódicos, valorados como bienes culturales, debe ser sistemático y no alterar la condición físico-química, por lo cual hemos previsto que sea por reproducción fotográfica. El estado de fragilidad del soporte es inherente al papel prensa, en el caso del diario La Idea, al amarilleo producto de la degradación de las impurezas de la pasta celulósica, se han sumado potentes agentes de deterioro, como las condiciones extremas de temperatura, humedad relativa, radiación lumínica, polvo y agua. Tal degradación ha sido detenida con tratamientos de limpieza mecánica y de control del pH, con una solución de propionato de calcio aplicado por método indirecto. Las tareas de acondicionamiento de los periódicos se realizan paralelamente a otras actividades orientadas a la confección de una base de datos para localizar las imágenes digitales según criterios de búsqueda preestablecidos. Esta actividad técnica se conoce con el nombre de descripción documental y coadyuva a la rápida recuperación de la información. Estas acciones

son fundamentales para la difusión, por lo cual se procesarán las imágenes digitalizadas en el nuevo formato, “las imágenes digitales son fotos electrónicas” (© 2000-Biblioteca de la Universidad de Cornell / Departamento de Investigación, 2003) y para este fin se requiere de procedimientos técnicos que respeten unas pautas preestablecidas con mínimos criterios para obtener imágenes homogéneas y legibles. En este punto se va a calcular el volumen que tendrá el archivo digital, lo cual es determinante para la elección de un software de gestión y de los dispositivos de almacenamiento.

Con el objetivo de la salvaguarda del patrimonio documental internacional, el acceso democrático a dicho patrimonio, el conocimiento creciente de su significado y la necesidad de preservarlo, la Unesco ha publicado directrices para la conversión de formato, para facilitar el acceso y disminuir el riesgo de pérdida de originales frágiles al reducir su manipulación. Estas directrices deben ser conocidas por los custodios de documentos en soporte digital, atento los derechos legales que deben ser respetados. En este sentido también requieren de capacitaciones específicas dirigidas a los voluntarios, en cuanto a descripción documental, uso de base de datos y carga de metadatos, para que las imágenes digitales sean recuperadas a través de palabras clave.

Conclusión

Nos parece importante destacar la dimensión ética y profesional del proyecto. Una de los postulados del Código de ética profesional de los archiveros indica que “los archiveros protegerán la integridad de los documentos, garantizando así que puedan seguir constituyendo un testimonio fiable del pasado” (1996). Es por ello que somos los responsables de mantener todos los atributos de los documentos que están bajo nuestra custodia. Esto significa que, en ningún procedimiento archivístico, ni de otro tipo, se alteren sus características originales, tanto en su configuración física, como objeto cultural, en su representación como continente de información y en su dimensión social, como garantía de derechos de los ciudadanos. Además, debemos considerar los derechos e intereses legítimos, aunque a veces puedan estar en conflicto, tanto de los propietarios de estos documentos, como de las personas mencionadas en los documentos y de los usuarios presentes y futuros.

Para que los documentos tengan un valor para la sociedad, deben ser una fuente de información fidedigna y para ello deben poseer las siguientes cualidades:

- **Autenticidad:** el documento es lo que afirma ser, y se puede comprobar que ha sido creado por la persona o institución que alega que lo hizo, y en el momento documentado.
- **Fiabilidad:** los documentos representan de forma exacta el evento que testimonian,

teniendo en cuenta que esto será a través del punto de vista de la persona u organización que generó el documento.

- **Integridad:** el documento está completo e inalterado y su contenido es suficiente como para proporcionar una visión coherente de los hechos que representa.

- **Utilidad:** el archivo debe ser físicamente accesible y estar en condiciones óptimas para poder ser utilizado.

En este sentido, destacamos la enorme importancia de desempeñar con profesionalismo y responsabilidad nuestra actividad profesional como archiveros, ya que no es posible resguardar autenticidad, fiabilidad, integridad ni utilidad de los documentos, si no hay una política sistemática y sostenida de preservación y conservación documental activas. Finalmente, ponemos de relieve el potencial enriquecedor del trabajo conjunto de miembros de la Universidad Nacional de Córdoba y de la comunidad, y la posibilidad de intercambiar conocimientos para superar juntos los desafíos de cada realidad local.

Bibliografía

© 2000-Biblioteca de la Universidad de Cornell / Departamento de Investigación. (20 de febrero de 2003). "Llevando la teoría a la práctica. Tutorial de digitalización de imágenes". Recuperado de terminología básica: <http://preservationtutorial.library.cornell.edu/tutorial-spanish/contents.html>

CALDENTY, R., & SCHMID, C. (2016). "La digitalización como parte de un plan integral de conservación. Notas sobre el doble filo de la digitalización en los archivos". *Conversa, vocen en conservación*. Recuperado de: <http://conversaonline.wixsite.com/conversa/nazar-schmid-caldenty>

Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos. (21 de octubre de 1991). Disposición Interna N° 5. Buenos Aires, Argentina.

Consejo Internacional de Archivos. (1996). Código de Ética Profesional. Pekín, China.

GALLARDO, G. (2017). *Informe Técnico Periódico La Idea, patrimonio cultural de Cruz del Eje*. Salsipuedes.

GARIBAY, J. (2010). La realidad en los archivos. *ADABI de Encuentro* (1), 14. Recuperado de: <https://issuu.com/adabimexico/docs/revweb1>

GUBER, R. (2010). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Unesco. (17 de octubre de 2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



Experiencias y diálogos en el mapeo colectivo de territorios comechingones en San Marcos Sierras y alrededores

Lucas Palladino | zpalladino@hotmail.com

Carolina Álvarez Ávila | carito_alvarez79@yahoo.com

Resumen

En este artículo nos proponemos abordar algunas experiencias y desafíos del Proyecto de Extensión SEU-UNC 2016-2018 denominado “Tierra de Comechingones. Reconstrucción territorial y mapeo colaborativo de sitios patrimoniales comechingones en San Marcos Sierras”. Partimos de concebir el trabajo extensionista como un “diálogo de saberes”, intentando dar cuenta de la “pluriversidad epistemológica” contenida en la noción de territorio. A partir de ello, aquí abordamos algunas cuestiones teóricas emergentes de nuestra experiencia en el trabajo de campo, que se relacionan con la tensión entre fijación y movilidad, y con distintas visiones acerca del territorio que nos instan a reflexionar sobre nuestras propias prácticas investigativas y extensionistas.

Palabras clave: Territorio – Mapeos colaborativos – Comunidades indígenas – Córdoba

Abstract

In this article we propose to address some experiences and challenges of the Extension Project SEU-UNC 2016-2018 called “Land of Comechingones. Territorial reconstruction and collaborative mapping of comechingones heritage sites in San Marcos Sierras”. We begin from conceiving the extension work as a ‘dialogue of knowledge’, trying to account for the ‘epistemological pluriversity’ contained in the notion of territory. From this, we address some theoretical issues arising from our fieldwork, which are related to the tension between fixation and mobility, and between different views about the territory, that urge us to reflect on our own investigative and extensional practices.

Keywords: Territory – Collaborative mappings – Indigenous communities – Córdoba

Introducción

En este artículo nos proponemos compartir algunas experiencias y desafíos del proyecto SEU-UNC denominado “Tierra de Comechingones. Reconstrucción territorial y mapeo colaborativo de sitios patrimoniales comechingones en San Marcos Sierras”¹. Nuestro proyecto surgió de un diálogo entre miembros de la Comunidad Comechingón Sanavirón Tulián², ubicada en San Marcos Sierras³ y docentes y estudiantes del Departamento de Geografía de la FFyH-UNC sobre concepciones de territorio. Con este diálogo iniciado y frente a la preocupante coyuntura de los territorios que las comunidades indígenas habitan, algunos miembros de esta comunidad extendieron la propuesta de relevar sitios patrimoniales en San Marcos Sierras y reunir material que fuera útil para los relevamientos territoriales propuestos en la ley nacional N°26.160⁴. Ya iniciado el trabajo, este comenzó a involucrar también a miembros de la comunidad Tay Pichin⁵, ubicada en la misma localidad serrana, así como a habitantes de la localidad que no adscriben como indígenas pero sí viven desde hace varios años allí.

El proyecto extensionista fue entendido desde el inicio como un “diálogo de saberes” (de Sousa Santos, 2009) y consiste en un “mapeo colaborativo” que aporta al proceso de reconstrucción territorial de las comunidades. Durante las últimas décadas, en América Latina, han emergido los mapeos colaborativos y la cartografía social como contraposición a la cartografía entendida como herramienta de poder, especialmente en la construcción y legitimación de los nacientes Estados nacionales (Ares y Risler, 2013; Ascerald, 2013). La “cartografía social” es una herramienta teórico-metodológica que busca atender a otras experiencias, movimientos, significaciones y modos de aproximación al territorio. Por su parte, los mapeos colaborativos ofrecen la posibilidad de volcar sobre un espacio

¹ Proyecto de Extensión 2016-2018, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU-UNC), Córdoba. Res. HCS: 232/16 y Res. HCS: 833/16.

² La Comunidad Comechingón Sanavirón Tulián se encuentra ubicada en la localidad de San Marcos Sierras, departamento Cruz del Eje, en el noroeste provincial y es una de las primeras comunidades reconocidas por personería jurídica en Córdoba, vía INAI, en febrero de 2010.

³ La localidad de San Marcos Sierras se encuentra situada al noroeste de la provincia de Córdoba, a 150 km de la capital provincial, en el departamento de Cruz del Eje. Se ubica al pie de las sierras de Cuniputo, surcada por los ríos Quilpo y San Marcos.

⁴ La ley declara la emergencia en materia de posesión y propiedad indígena y suspende, por cuatro años, la ejecución de sentencias y cualquier acto procesal o administrativo cuyo objeto sea el desalojo o desocupación de las tierras contempladas. Esta ley fue prorrogada en 2009 y renovada nuevamente a través de la 26.894 hasta noviembre de 2017. En 2017 se la volvió a prorrogar, en parte por los graves conflictos territoriales en curso y porque además la ley prevé relevamientos territoriales comunitarios que aún se adeudan en todo el país.

⁵ La comunidad Tay Pichin, de reciente constitución, aún no cuenta con personería jurídica.

geométrico los sentidos, valorizaciones y movimientos propios de las representaciones diferenciales del espacio. De esta manera, los mapeos ofrecen alternativas posibles a los procesos de reconstrucción de la geografía y de la historia de las comunidades silenciadas o invisibilizadas. De aquí nuestro interés por la idea de reconstrucción, de comenzar a “atar cabos”, encontrar aquello que quedó sin ser representado o valorado en las lógicas y prácticas de las mensuras y/o delimitaciones territoriales implicadas dentro de las diferentes cartografías oficiales. Trabajar con mapeos puede contribuir a:

“Reafirmar su geografía y su historia, negadas o silenciadas por los Estados nacionales, y reivindicar sus derechos sobre la tierra. De hecho, en las últimas décadas, la producción y el uso de la cartografía han permitido a numerosos pueblos y comunidades indígenas, reforzar su identidad y su cultura tanto como las estructuras sociales y políticas propias” (Hirdt, 2007:4).

Estos objetivos nos instaron a atender grupalmente a los *cómo* del trabajo, una pregunta que involucró no sólo la elección de una metodología y determinadas técnicas, sino también de un *enfoque*. En la primera etapa se han realizado trabajos en terreno en San Marcos Sierras, cruzando información cualitativa con soportes de tipo cuantitativo (sistemas de georreferenciación mediante GPS), con la finalidad de acompañar con conocimiento “técnico” el relevamiento de diferentes sitios y recorridos propuestos por nuestros interlocutores comechingones. La dimensión cualitativa del trabajo se lleva adelante mediante el enfoque de la etnografía, la cual se puede definir como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001: 11-12). Esto corresponde a elaborar una conclusión interpretativa y explicativa que no se da por una generalización directa a partir del caso observado, sino que proviene de la articulación teórica del investigador y su contacto prolongado con el grupo de estudio. En otras palabras, el “enfoque etnográfico” permite acceder a la perspectiva de los actores y de lo “no documentado” de la vida social (Guber, 2004). En nuestro proyecto, entonces, la opción de este enfoque fue nodal para que estos otros sentidos, valorizaciones y experiencias sobre el territorio pudieran ser registrados y articulados al trabajo cartográfico en curso. Esto implicó la concreción de entrevistas abiertas o semi-dirigidas y el registro de información mediante la observación participante y no participante; intentando atender a nuestra presencia en el lugar y las diferentes percepciones, dificultades y limitaciones que como docentes, graduados y estudiantes de la UNC íbamos experimentando en los sucesivos viajes y recorridos. En esta dirección, se volvió una limitación pero también una potencialidad que el grupo de trabajo posea trayectorias de formación diversas entre docentes, estudiantes y recién graduados de geografía, antropología y ciencias de la comunicación. Volveremos a

esto más abajo.

La primera etapa del proyecto consistió en salidas grupales entre miembros del equipo de extensión y de las mencionadas comunidades. Los viajes fueron al inicio mensuales y luego bimensuales y los recorridos estuvieron diseñados y organizados conjuntamente entre todos los involucrados, es decir, con los miembros de las comunidades indígenas y el equipo extensionista. Luego de cada viaje y trabajo de campo en San Marcos Sierras y alrededores se sistematizó la información recabada: desgrabación de información registrada en audios y en videos, confección de fichas y organización de mapas con información georreferenciada, fotografías y registros de recorridos. El procesamiento de esta información siguió los términos de confidencialidad pactados con los miembros de las comunidades y debido a las experiencias transitadas, se inició una pesquisa más profunda en archivos históricos y catastrales para obtener más información de algunos sitios y lugares, recurriendo concretamente al Archivo Histórico Provincial y la Dirección General de Catastro (sección archivos). Esta información también está siendo digitalizada y clasificada. Actualmente, transitamos la segunda etapa del proyecto que implica la reflexión y confección de ejes transversales que permitan, a futuro, presentar el mapeo colaborativo a través de una producción cartográfica dinámica e integral y en el formato de un mapa interactivo sobre el territorio de las comunidades comechingón.

A continuación emprenderemos algunas reflexiones devenidas del trabajo realizado, sin llegar a conclusiones analíticas exhaustivas, sino más bien esbozando preguntas y, sobre todo, intentando expresar algunos desafíos que surgieron de lo ya relevado.

Territorio comechingón: registrando (entre) visiones diversas

Tanto al inicio como en el desarrollo del proyecto, observamos una tensión evidente. Por un lado, las perspectivas apuntaladas por las genealogías o historias conceptuales en geografía y ciencias sociales (Haesbaert, 2004) ubican al territorio desde la lógica moderna/occidental, como propiedad privada, área de dominio de una autoridad o jurisdicción de pertenencia estatal, es decir, como la base natural del Estado. Su aproximación metodológica se entrama a una distancia de observación entre sujeto y objeto (tierra) que permite luego establecer una representación cartográfica (a través de una episteme de orden racionalista basada en la concepción geométrica del espacio). De hecho, la representación moderna por excelencia del territorio ha sido la cartografía. Por el otro, los sentidos y perspectivas de los pueblos indígenas sobre tierra y territorio que, si bien son heterogéneos, confluyen en entender la primera como la manifestación de un ser vivo, articulado indisociablemente al hombre y a sus ancestros y que desafía -cada vez con mayor fuerza- la dicotomía naturaleza/cultura,

tan cara al pensamiento occidental.

La primera visión establece una separación, un dualismo que separa mente/cuerpo/mundo y se representa mediante límites. La segunda da cuenta de una “ontología relacional” que al decir de Escobar significa que: “Los mundos biofísicos, humanos y supranaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre ellos” (2012: 7). Esta perspectiva subyace en los reclamos y demandas de varios movimientos y comunidades indígenas en Argentina y la región, y nos instan a una revisión crítica no sólo de las herramientas teórico-analíticas con las que contamos, sino también de las metodologías con que trabajamos. En Córdoba, miembros de la comunidad Tulián expresan parte de esta concepción:

“Para nosotros el territorio es un ser vivo, es imposible dividirlo. El territorio, a la vez, como es un ser especial, puede haber varios cerebros, varios corazones, varios pies. Sin embargo, también está todo diferenciado, todo muy bien demarcado. Hay zonas de circulación de energía que son como las venas de nuestra madre tierra” (Tulián en Palladino y Tulián, 2015: 237).

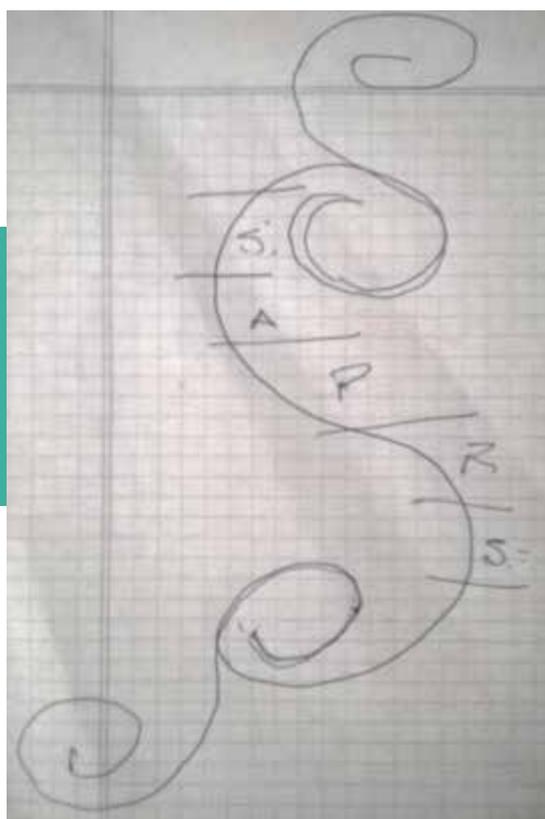


Imagen 1. Representación del territorio de Mariela Tulián⁶

⁶ En esta imagen se ejemplifican los sitios de caza (letra “S” siembra, “R” recolección, “P” pastoreo y “A” animales) como aclara la imagen; los círculos espirales representan los pueblos, y las líneas las conexiones. Para profundizar sobre esto ver Tulián y Palladino (2015).

De hecho, al iniciar el proyecto extensionista y en un diálogo con Mariela Tulián –casqui curaca⁷ de la mencionada comunidad- sobre el concepto de territorio, la misma sostuvo que el territorio indígena “tiene otro mapa y otra cosmovisión”, apuntando justamente a una visión articulada y relacional y dibujándolo en un papel con la figura de una serie de letras “s” (ese) interconectadas. Destacó así las articulaciones, conexiones y contigüidades en el territorio comunitario y evidenció su desacuerdo con la marcación de “límites entre propiedades”, que manifestó como la perspectiva del sistema capitalista.

Ante estas dos visiones cabe preguntarse: ¿qué lugar han ocupado estas concepciones, representaciones y prácticas territoriales en la cartografía moderna? ¿Ambas propuestas son traducibles y/o pueden dialogar fructíferamente? ¿Cómo se pueden visibilizar otras narrativas y sentidos sobre el territorio por fuera de la matriz moderno-occidental?

Como decíamos más arriba, la cartografía ha sido revisada como herramienta de poder (Harley, 2005) en su articulación a los procesos de construcción y legitimación de los Estados nacionales. El proceso de cartografiar privilegió representar puntos, líneas, zonas y límites en pos de dominar las tierras productivas, propiedades útiles para la urbanización y el crecimiento del Estado. En Córdoba, la cartografía se impuso a partir de las representaciones coloniales (Tell, 2012) pero se instaló con mayor fuerza desde la creación del Departamento Topográfico en 1862, que inició sus mensuras y participó en la división de los Pueblos de Indios⁸ existentes (Tell y Olañeta, 2011, 2016). Uno de estos fue el de San Jacinto, donde hoy precisamente estamos desarrollando el proyecto.

La división cartográfica de estos Pueblos de Indios y sus lentas disoluciones luego de la independencia republicana es conocido por los miembros de la comunidad Tulián, no sólo porque está presente en trabajos historiográficos, sino también porque forma parte de las memorias orales familiares que circulan entre los miembros de la comunidad Tulián y entre otras familias de la zona. Además, y específicamente para esta comunidad, es muy importante la existencia del expediente de un juicio ganado por Francisco Tulián y su hermano Leandro a la corona española entre los años 1803 y 1806. Este juicio permite

⁷ Autoridad máxima. Otras comunidades comechingón utilizan el vocablo naguán.

⁸ Los llamados Pueblos de Indios fueron reducciones indígenas que existieron durante la colonización española en todo el continente americano. Fueron fomentados por las autoridades españolas en la segunda mitad del siglo XVI, a partir de la Real Cédula de 1545. Se los ideó para realizar un cobro más eficiente de los tributos; para aumentar el control y facilitar el proyecto de aculturación de la población sometida mediante la prédica cristiana; y para asegurarse la concentración y disponibilidad de mano de obra.

no sólo rastrear el linaje de los Tulián como casqui curacas valientes y dispuestos a defender el territorio que habitaban frente a los poderes hegemónicos de aquella época, sino que también sirve como documento para demostrar la preexistencia en el lugar, no sólo previa al Estado argentino sino también al colonial. Como añade la actual casqui curaca:

“En estos casos, debemos tener en cuenta además, los Derechos específicos que amparan colectivamente a las Comunidades Indígenas. Derechos que provienen de Convenios internacionales de rango constitucional, como es el caso de la ley 26160 y sus prórrogas, que brindan garantías al reconocimiento y titularización de la Propiedad Comunitaria Indígena. En ese sentido nuestra comunidad cuenta también con un reconocimiento judicial preexistente al Estado Argentino ya que iniciamos juicio a la Corona Española en 1804 y en 1806 es reconocida nuestra Propiedad Comunitaria. Hoy esta Propiedad Comunitaria es legislada por el artículo 75, incisos 17 y 22 de la Constitución Nacional y el artículo 18 del Código Civil. Y para el caso de San Marcos Sierras, la propiedad Comunitaria Indígena es `Cosa Juzgada” (Mariela Tulián, junio de 2017).

Estas evidencias de preexistencia se vuelven particularmente relevantes al momento de pensar en la gestión de las personerías jurídicas en Argentina y en los relevamientos territoriales dispuestos por la mencionada ley 26.160 que buscan mapear y comprobar las *ocupaciones tradicionales* de las comunidades.

Además, para el caso de la zona donde trabajamos, es importante acotar que en 2015 se dio lugar a la creación de las Reservas Arqueológicas “Guasapampa” y “Quilpo” (Ley provincial N° 5543, impulsada por el trabajo de la Agencia Córdoba Cultura y el área de Patrimonio Cultural) con la finalidad de “preservar los sitios y restos arqueológicos que revisten importancia dentro del contexto cultural aborigen de la provincia”. Según la citada ley, una reserva arqueológica es “un área que alberga un conjunto de sitios arqueológicos que por el valor social y científico que se le asigna a sus restos culturales o fósiles, es destinada a salvaguardar la cultura material, en especial si hubiera riesgo de destrucción o deterioro por la actividad antrópica y con el fin de preservar determinadas pautas culturales propias y cuya relación armónica con el medio sea necesario garantizar”. La creación de una Reserva Arqueológica se propone como objetivo la protección, preservación, estudio, revalorización y difusión de los yacimientos y bienes arqueológicos, entendidos estos como cosas muebles e inmuebles, ruinas, edificaciones, pinturas, dibujos, grabados, pictografías, petroglifos, morteros, cualquier tipo de obra de arte, entre otros.

En el marco de la creación de esta Reserva, las comunidades pudieron georreferenciar algunos espacios considerados de importancia cultural, económica y espiritual en conjunto con agentes estatales de dicha Agencia. Si bien este trabajo fue muy importante, miembros de las comunidades acotan que no pudieron relevarse todos los sitios de importancia que están abarcados hoy por la Reserva “Quilpo” y este es otro motivo que los llevó a extendernos la propuesta de encarar este proyecto. A pesar de que algunos lugares ya están incluidos dentro de aquella, en palabras de uno de nuestros interlocutores “es necesario llenar de contenido los sitios”. Sin entrar de lleno en amplios debates sobre las nociones de patrimonio y las implicancias y alcances de la idea de las reservas –muy discutida en la arqueología, entre otras disciplinas–, nos interesa destacar que una reserva arqueológica nunca debería ser un medio para fosilizar o preterizar el pasado, para únicamente contemplarlo o estudiarlo⁹. Esto último es una perspectiva llevada a la práctica constantemente por nuestros interlocutores puesto que nuestro trabajo extensionista nos compromete a seguir trabajando en parte del territorio abarcado por la “Quilpo”. Además, la sanción de las leyes provinciales es invocada por miembros de las comunidades para intentar evitar loteos o controlar la modificación del paisaje, demandando los estudios de impacto ambiental y arqueológico que las leyes prevén. Han servido también, en algunos casos, para intentar evitar desmontes o modificaciones y daños a los sitios abarcados en la mencionada Reserva Arqueológica.

Ahora bien, la existencia de la Reserva es una herramienta más para defender el territorio pero frecuentemente los loteos y desmontes suceden y es una tarea permanente hacer valer lo que las leyes estipulan. En esta dirección, nuestro trabajo extensionista pretende contribuir a fortalecer esta defensa, específicamente dando cuenta de todos estos otros sentidos que no están abarcados en la visión hegemónica, capitalista y (euro) occidental sobre el territorio, entendido muchas veces, desde una visión económica (Haesbaert, 2014) como una porción explotable de recursos naturales. Diferentes actores locales (empresas mineras, inmobiliarias, turísticas) son responsables del avance y avasallamiento sobre sitios ancestrales, sagrados y espirituales. Vinculado a esto, y como tantos otros pueblos indígenas, Mariela Tulián explica, en su libro *Zoncoipacha*:

“El territorio supera ampliamente la idea de ‘tierra’. El territorio es un ámbito simbólico que incluye nuestra espiritualidad, nuestra historia y raíces culturales, nuestra alimentación y

⁹ En esta dirección otra ley provincial, la N° 9729 sancionada en 2009 y en concordancia con la “Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial” realizada por la UNESCO, incorporó, novedosamente, la conceptualización de patrimonio cultural que abarca la protección de los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –además del patrimonio material corporizado en instrumentos, objetos, artefactos, etc.– “que las comunidades, grupos y, en algunos casos, individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural, que se transmite de generación en generación, y es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana en la Provincia de Córdoba” (Art. 1, 2009).

cobijo, nuestra herencia y la herencia que dejamos a las generaciones siguientes. El territorio es el ámbito donde nuestra cultura encuentra el único refugio donde puede desarrollarse y permanecer” (2016: 173).

Simultáneamente a los reconocimientos estatales –y las concomitantes demandas habilitadas y ciertas garantías devenidas de estos reconocimientos– persisten a lo largo y ancho del país demandas y preocupaciones múltiples por la situación de los territorios que habitan los pueblos indígenas. Las comunidades de la localidad de San Marcos expresan que, cada vez con mayor urgencia, precisan defender el territorio de varios atropellos acontecidos. En las últimas décadas, la localidad se ha vuelto un destino de creciente interés turístico y el territorio se ve cada vez más explotado para dar lugar a hoteles, hostels, albergues, restaurantes y negocios de varios rubros, no sólo en la zona central de la localidad sino también en las afueras y en los alrededores de San Marcos Sierras. Los miembros de las comunidades locales viven en estado de alerta permanente por los loteos que se anuncian y se concretan sin los permisos adecuados y en situaciones legales dudosas. Parte de nuestro trabajo, de hecho, fue acompañar algunos procesos de denuncias y reclamos, escribiendo al respecto para difundir estas problemáticas y ofreciendo herramientas de georreferenciación para apoyar sus demandas¹⁰.

La expansión permanente de estos emprendimientos se suma a otra amenaza latente, la de la explotación minera. A fines de 2017, por ejemplo, se reanudó la defensa de los cerros “Blanco” y “Negro” por un mensaje de alerta que circuló en redes sociales y se expandió entre vecinos y las comunidades indígenas cercanas y pertenecientes al Paraje Pinto, situado a 15 kilómetros de La Cumbre y a 20 kilómetros de San Marcos Sierras. Se advirtió la presencia de una máquina de explotación minera y un camión pertenecientes a la empresa “José Luis Calvo” en un predio cercano a los cerros e inmediatamente los vecinos realizaron la denuncia a la Policía Ambiental de la Provincia de Córdoba, la cual actuó clausurando el predio¹¹.

¹⁰ En julio del 2017 como equipo extensionista publicamos la nota titulada “Entre preservar y explotar: loteos y desmontes en la Reserva Arqueológica Quilpo” para dos medios de comunicación virtual: Revista “Linterna” y “La Tinta” (disponible en: <https://latinta.com.ar/2017/07/preservar-explotar-loteos-desmontes-la-reserva-arqueologica-quilpo/>). Por otro lado, tras otros avasallamientos sucedidos durante el mismo año, contribuimos a que tres miembros de las comunidades se apropien del uso de la aplicación “Orux Maps” con la intención de que dispongan de una herramienta dinámica para georreferenciar por GPS los lugares y sitios que estaban siendo objeto de tales acciones.

¹¹ En 2014, la Mina fue cerrada con sólo 24 horas de trabajo, también por la rápida reacción y denuncia de los vecinos de la zona, especialmente de los jóvenes. En nuestro trabajo extensionista, escuchamos varias veces esta historia relatada con mucho orgullo por los miembros de la comunidades y presentada como un ejemplo de la movilización en defensa el territorio de la que son capaces. A partir de la movilización realizada por las comunidades en 2017 contribuimos a la realización de una producción audiovisual para visualizar la denuncia de las comunidades y vecinos sobre la situación en el Paraje Pintos. El documental puede consultarse en: https://www.youtube.com/watch?v=gfUtUVKoc_E

Como decíamos, es importante comprender que el territorio es más que un espacio para la supervivencia. Guarda la memoria de los pueblos y es parte constitutiva de su identidad. No está formado por “puntos equivalentes” límites, sino que es una extensión sinuosa de valores significativos para quienes lo habitan y que como dijimos arriba no son sólo humanos:

“El Cerro Blanco y el Cerro Negro son sagrados para nuestra cultura, para nuestras comunidades, sobre ambos hay mucho patrimonio arqueológico (...) en medio de los dos cerros hay un arroyo (La Cañada) (...), hay una condorera y el Cóndor es una especie en peligro de extinción, además del ave, se protege el hábitat” (Mariela Tulián, casqui curaca de la Comunidad Indígena Tulián, 6/12/2017).

Parte de la demanda de las comunidades comechingonas es relevar y registrar sitios, recorridos y lugares que hacen a su territorio ancestral y que nos han llevado a relevar también árboles, plantas, arbustos, diferentes especies de animales entre otros aspectos de la flora y fauna que surgen en los relevamientos de cada lugar al que fuimos. En nuestros recorridos, los lugares que registramos son señalados como hábitat de pumas, osos mieleros, diversas especies de pájaros, entre otras. Además, y muy importante en nuestra experiencia extensionista, es la presencia de huertas naturales, entendidas estas como los lugares donde crecen todo tipo de plantas y hierbas para consumo alimentario y medicinal. En cada viaje realizado nuestros interlocutores nos demandaron que estas huertas naturales fueran registradas y relevadas. Mientras el registro sucedía nos iban explicando el nombre o denominación de las plantas y hierbas y nos iban contando los usos actuales y de antaño de cada especie encontrada.

Finalmente, además de la presencia de plantas y animales, otros no humanos como los espíritus se mencionaron también en algunos sitios específicos, donde se nos solicitaba pedir permiso y entrar con respeto, para no ofender a los espíritus que allí viven. La presencia de estos y los ancestros explica en parte que allí se realicen varios rituales y ceremonias, tanto en el pasado como en el presente. Al iniciar nuestro recorrido por el camino de Yastay –el cual nos llevó finalmente a la Casa del Uturunco–, Mariela nos contó sobre la presencia de las pencas y los espíritus que allí habitan:

“En él habitan guerreros y espíritus que van abriendo el camino hacia la casa del Uturunco. Estos guerreros son las Pencas del territorio, ellos son testigos del paso del tiempo, son quienes hacen de portal y nos dejan pasar o no a la dimensión espiritual. Desde el mojón hasta la casa del Uturunco encontramos estas Pencas que, en varias oportunidades –al menos en invierno que es la época seca–

sobresalen sobre la vegetación arbustiva. (...) Las pencas son, para nosotros, los testigos del paso del tiempo, los guerreros que -con una nueva forma- custodian el lugar, los que nos observan y deciden si nos abren o no los caminos, las puertas espirituales. (...) No cualquiera está preparado para tomar los mensajes y saber leerlos. No cualquiera está preparado en el corazón” (Mariela Tulián, agosto de 2016).

La presencia de la dimensión espiritual tanto de los sitios como de las estrategias políticas por parte de los pueblos indígenas, viene siendo cada vez más atendida y estudiada; siempre con el desafío de poder darle la relevancia precisa, sin reducirla a definiciones vacías que sirvan para un enciclopedismo academicista. En esta dirección, forman parte de las discusiones que venimos sosteniendo cómo darle entidad y visibilidad a esta dimensión espiritual indígena en nuestro trabajo de mapeo colaborativo, que pueda servir a proteger los sitios y contribuir a seguir analizando críticamente los usos estratégicos de nociones como patrimonio, reserva, sitios, áreas buffer, lugar, entre otras.

Volviendo a las dos visiones sobre el territorio que esbozamos inicialmente, nos parece interesante rescatar que las comunidades conviven con y entre éstas, y que parte del trabajo extensionista radica en darle cabida a ambas. Nos referimos a que la georreferenciación de puntos y sitios mediante técnicas de relevamiento geográfico (GPS y GIS), como recientemente mostramos, son efectivamente relevantes para las comunidades. Asimismo, nuestros interlocutores y demás habitantes de la localidad acuden a las leyes existentes para defender el territorio, a sabiendas de que algunas de las concepciones sobre éste allí contenidas no son “exactamente” las que ellos desearían que estuvieran reflejadas. Pero en esta dirección, la demanda de las comunidades de “llenar de contenido” ciertos sitios y lugares muy importantes para ellos nos obliga a atender no sólo a estos modos hegemónicos de aprehender y relevar el territorio, sino también a buscar otros modos de registrar aquello que ha permanecido oculto o invisibilizado en los relatos y registros oficiales. Esto fue efectivamente un desafío para el equipo extensionista, cuyos miembros provenimos de diversas formaciones académicas y que debimos compartir saberes y experiencias para complementar y potenciar nuestras tareas en el proyecto.

La conformación de un equipo interdisciplinar implicó que generáramos espacios colectivos de reflexión y discusión sobre metodologías y corpus teórico-analíticos que provienen, sobre todo, de la geografía y antropología. Estas discusiones nutrieron los subsiguientes viajes y sistematizaciones de la información recabada, así como también, actualmente, potencian las reflexiones acerca de los ejes transversales que nos permitirán presentar el trabajo de manera integral y coherente.

A continuación esbozaremos algunas otras reflexiones acerca de la tensión que deviene del trabajo realizado, aquella que podría resumirse en la relación entre fijación y movilidad.

Sitios y lugares: entre la fijación y la movilidad

“Allí donde el mapa corta, el relato atraviesa” (De Certeau, 2000: 140)

Uno de los desafíos que también registramos en los viajes es cómo dar cuenta de la importancia de los caminos, de los recorridos dentro del territorio. Cuando hablamos de aquellos sitios que había que registrar y “llenar de contenido”, también surgió la importancia de los caminos que nos llevan a éstos, de protegerlos contra posibles atropellos.

“El camino nos cambia, implica tanto esfuerzo... Para la comunidad el camino es importante en sí, es espiritual y no es sólo para nosotros. Es un sitio de equilibrio” (Mariela Tulian, agosto de 2016).

¿Dónde encuadramos este desafío? ¿Con qué herramientas y técnicas podemos registrar estos caminos y recorridos? ¿Qué sentidos hegemónicos disputan estas movibilidades?

Como mencionamos al inicio, muchos trabajos vienen discutiendo cómo dar cuenta de nociones y sentidos sobre el territorio que subviertan las definiciones hegemónicas sobre éste, a partir del mapeo colaborativo y la cartografía social, y también de múltiples trabajos que intentan dar cuenta cada vez más de la “ontología relacional” (Escobar, 2015) en/ desde el territorio. En una dirección similar, muchos trabajos vienen disputando la fijeza de los mapas y de los límites, intentando visibilizar las prácticas de habitar el territorio, de circular en él, de movilizarse. Algunos trabajos, por ejemplo, analizan la trashumancia de las comunidades indígenas que se conecta con las estaciones y la presencia de ganado ovino, vacuno y caprino (Arias, 2010; Gasco, Durán et al. 2015). Otros estudios abordan cómo estos desplazamientos re-crean lugares y territorios de comunidades indígenas, siendo el territorio definido más allá de la noción hegemónica de “comunidad” relacionada al lugar que ocupan (Barros, 2000; Cladera, 2013). Por ejemplo, los desplazamientos desencadenados por el sometimiento estatal –como el caso de la incorporación de los territorios pampeano-patagónicos durante la denominada “conquista del desierto”- implican no sólo memorias y marcos de interpretación de pueblos indígenas que disputan relatos historiográficos oficiales existentes, sino que también permiten un reconocimiento de diferentes modos de construcción y relación con el espacio (Cañuqueo, 2005; Ramos y Delrio, 2010; Rodríguez, 2016; Nahuelquir, 2016; Briones y Ramos 2016). Finalmente, también son un gran aporte los trabajos que analizan los procesos de desterritorialización y reterritorialización –como los

de Gordillo (2010a y b) – que destacan cómo las experiencias de movimiento caracterizan las experiencias de territorialización en grupos indígenas, frente a los relatos hegemónicos que inscriben nociones de fijación y estabilidad en sus geografías.

Teniendo en cuenta algunas de estas discusiones, nos interesa traer el ejemplo de los sitios Mojón y la Casa del Uturunco, lugares que ya registramos durante nuestro trabajo de campo. Ambos sitios fueron relevados en el marco de la creación de la mencionada Reserva Arqueológica “Quilpo” pero nuestros interlocutores nos hicieron saber que era necesario darle cabida y enfatizar la riqueza y la importancia del camino y la huerta natural colindante al Mojón. Desde la perspectiva de nuestros interlocutores comechingones, la concepción de sitio de la agencia estatal que había relevado la zona era/es limitada en tanto sólo se registraron como puntos definidos por la coordenada cartesiana. Desde la perspectiva indígena, los sitios incluyen un área más amplia y a la vez móvil, como la comprendida por el *camino de Yastay*. El relevamiento del equipo extensionista consistió, entonces, no sólo en registrar la descripción y relatos sobre dos sitios puntuales (el Mojón y la casa del Uturunco) sino también experimentar al camino, registrando -con nuestros propios cuerpos- el recorrido que lleva desde un punto al otro. “Hay que estar preparados para atravesar este camino, en caso contrario, parte de nuestros espíritus van quedando encerrados aquí...” nos contaron las mujeres que usualmente realizaban este recorrido para concretar ciertos rituales. El recorrido sólo lo realizamos en su mayoría mujeres del equipo extensionista puesto que este es un lugar concebido como masculino. La dificultad para transitarlo fue y continúa siendo una experiencia que charlamos mucho hasta hoy y que permitió potenciar nuestras reflexiones sobre la importancia de las movilidades en el territorio. A partir de esta experiencia y desde allí en adelante, nuestro trabajo de campo no sólo incluyó una descripción a partir de nuestra participación observada en los lugares y sitios, sino que también constituyeron una *forma de habitar y engranarse* (Ingold, 2002) en el territorio. A partir del movimiento, nuestros cuerpos se articulaban con los sitios, recorridos y entidades no humanas, en una imbricación sensible con el monte.

Ciertamente, las experiencias vinculadas a las sendas, huellas y caminos son narradas por varios miembros de las comunidades como parte constitutiva de las experiencias en el territorio. De esta manera la recurrencia a la identificación con la realización de prácticas agrícolas-ganaderas, como la recolección de frutos y hierbas y el esquilado de animales, se inscriben como dimensiones que aparecen relevantes para nuestros interlocutores y contribuyen a darle sentido al territorio desde las experiencias del involucramiento y la movilidad. Y si bien estas últimas aparecen en los relatos y memorias de nuestros interlocutores, estos nos instaron a recorrer y experimentar algunas de esas huellas y senderos y que esto formara parte del trabajo colaborativo.

Así, las “ontologías relacionales” y los diferentes modos de vivir la espacialidad nos invitan a revisar nuestros supuestos epistemológicos a partir de los cuales conocemos y registramos el territorio. Efectivamente, parte de las inquietudes que atraviesan el proyecto son epistemológicas puesto que, como mencionamos, nos preguntamos sobre otras maneras de entender, concebir y validar los saberes producidos sobre el territorio. Si nuestra perspectiva se relaciona con la posibilidad de registrar conocimientos otros y dar lugar a la “pluriversidad epistemológica” (Walsh, 2009) la comparación entre diferentes formas de recorrer y aprehender el espacio son relevantes para el proyecto y permitirán continuar reflexionando sobre distintas formas de representar y validar el territorio, objeto de interés de agentes y agencias estatales y no estatales (ONG’s, comunidades indígenas, campesinas, entre otras).

Algunas palabras finales

La importancia del territorio para los pueblos indígenas es indiscutible. Este se convierte no sólo en una plataforma de reivindicaciones y demandas, sino también en la posibilidad de (re)creación de identidad étnica y modos otros de hacer política. O dicho de otro modo, en una plataforma para repensar étnica y políticamente su identidad. Entendemos que el territorio, los reclamos y reivindicaciones territoriales, son un punto de referencia común a muchos movimientos indígenas y que en provincias como Córdoba, donde la invisibilización y el discurso de la extinción de los pueblos originarios continúan teniendo lugar, el abordaje interdisciplinar y “dialogado” sobre el territorio es de una centralidad insoslayable como apuesta político-epistemológica.

Ahora bien, nuestro trabajo viene disparando diversas reflexiones no sólo sobre los sentidos del territorio sino también sobre los *cómo* abordamos un trabajo colaborativo como el propuesto y *cómo* vamos a presentar los resultados pudiendo dar cuenta de la mencionada “pluriversidad epistemológica” que experimentamos en el mapeo colectivo. Nuestros interlocutores, sus trayectorias y prácticas nos vienen interpelando en nuestro propio hacer cuando, por ejemplo, nos demandan “poner el cuerpo”, pedir permiso, entrar con respeto en algún sitio y aprender a *mirar*, e incluso *sentir* el territorio, de otros modos. Así, consideramos que nuestro trabajo extensionista apuesta a una construcción colaborativa y colectiva no sólo porque cruza *saberes* a modo de diálogos, sino también porque el territorio nos invita a ser vivido y concebido de la manera que proponen las mismas comunidades comechingones. Son estas experiencias y sentires compartidos las que constituyen entonces diálogos de *vivires* (Merçon, Camou Guerrero, et al., 2014), que construyen conocimiento colectivo y que se transforma en nuestro mayor reto a la hora de producir cartografías.

Bibliografía

AAVV (Equipo de Extensión “Tierra de Comechingones”). 2017. “Entre preservar y explotar: loteos y desmontes en la Reserva Arqueológica Quilpo”. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2017/07/preservar-explotar-loteos-desmontes-la-reserva-arqueologica-quilpo/>

ARES, Pablo y RISLER, Julia (2013): Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón, Buenos Aires.

ACSELRAD, Henri (2013): Cartografia social, terra e território. IPPUR/UFRJ, Rio de Janeiro.

BARROS, Claudia (2000): “Reflexiones sobre la relación entre lugar e identidad”. Documents d’Anàlisi Geogràfica Vol. 30: 81 -94.

BRIONES, Claudia y RAMOS, Ana (2016): “Andábamos por todos lados como maleta de loco: impactos de un desalojo sobre las memorias y prácticas de la comunidad del Boquete Nahuelpan, noroeste de Chubut”. En Briones C. y Ramos A (Comp.), Parentesco y Política: Topologías indígenas en la Patagonia, pp. 167 – 214. Universidad Nacional de Río Negro, Viedma.

CASTRO OLANETA, Isabel y TELL, Sonia (2016): “Los pueblos de indios de Córdoba del Tucumán y el pacto colonial. Siglos XVII a XIX”. Revista del Museo de Antropología. Vol. 9 (2): 209-220. UNC, Córdoba.

MERÇON, Juliana CAMOU-GUERRERO, Andrés; NUÑEZ MADRAZO, Cristina y ESCALONA AGUILAR, Miguel (2014): “¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos”. Decisio, 38: 29-33.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009): Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores y CLACSO, Buenos Aires.

ESCOBAR, Arturo (2012): “Cultura y diferencia: la ontología política del campo de cultura y desarrollo”. Revista Walekeru, (2). Disponible en: <http://edu-library.com/es/walekeru>

GASCO, Alejandro; DURÁN, Víctor; PIAZZE, Laura; GIARDINA, Miguel; CAMPOS, Guillermo (2015). “Veranadas sin frontera. Etnografía de pastores en el centro-oeste argentino”. Revista del Museo de Antropología, Vol. 8 (2): 133-146.

GORDILLO, Gastón (2010a): Lugares de diablos. Tensiones del espacio y la memoria. Prometeo, Buenos Aires.

GORDILLO, Gastón (2010b): “Deseando otro lugar: reterritorializaciones guaraníes”. En Gordillo G. y Hirsch S., Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. La Crujía, Buenos Aires.

GUBER, Rosana (2004): El salvaje metropolitano. Paidós, Buenos Aires.

GUBER, Rosana (2001): La etnografía: método, campo y reflexividad. Norma, Buenos Aires.

HAESBAERT, Rogerio (2004): O mito da Desterritorialização. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Bertrand, Río de Janeiro.

HARLEY, J.B. (2005): La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía. Fondo de Cultura Económica, México.

INGOLD, Tim (2002): “The temporality of the landscape” En: The Perception of the. Environment Essays on livelihood, dwelling and skill. Routledge. London and New York pp. 189-207. (Traducción S. Llorens. Seminario: Enfoques culturales de Paisaje en Geografía. Departamento de Geografía. Ffyh. U.N.C)

NAHUELQUIR, Fabiana. (2016): “Entre desplazamientos y expropiaciones: estrategias y memorias de familias radicadas en la Colonia San Martín (Chubut) para permanecer juntos”. En Briones C. y Ramos A (Comp.), Parentesco y Política: Topologías indígenas en la Patagonia, pp. 71-111. Universidad Nacional de Río Negro, Viedma.

PALLADINO, Lucas y TULIÁN, Mariela (2015): “Revivir el territorio sagrado: a los pazos de Francisco Tulián”. Cardinalis, Revista electrónica de geografía, Año 3(5): 232-255. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index>, UNC, Córdoba.

RODRÍGUEZ, Mariela (2016): “Caminatas, viajes y papeles: trayectorias mapuches al sur del paralelo”. En Briones C. y Ramos A (Comp.), Parentesco y Política: Topologías indígenas en la Patagonia, pp. 265-305. Universidad Nacional de Río Negro, Viedma.

TELL, Sonia (2012): “Conflictos por tierras en los “pueblos de indios” de Córdoba. El pueblo de San Marcos entre fines del siglo XVII y principios del siglo XIX”. Andes, Vol. 23 (1): 71-103. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902012000100003

TELL, Sonia y OLAÑETA Isabel (2011): “El registro y la historia de los pueblos de indios de Córdoba entre los siglos XVI y XIX”. Revista del Museo de Antropología, 4: 235-248. UNC, Córdoba.

TULIÁN, Mariela (2016): Zoncoipacha: Desde el corazón del territorio. El legado de Francisco Tulián. CICCUS, Córdoba.

WALSH, Catherine (2007): “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?”. Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. Nómadas, 26: 102-113.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CC Reconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



Formación universitaria en territorio: Nuevos modos de vincularse con los espacios, los saberes y los sujetos¹²

Analí Mansilla¹³ | analiemilse@gmail.com

Barbarena Amato Ros¹⁴ | barbi.amato@gmail.com

Mora Stiberman¹⁵ | mora_stib@hotmail.com

Vanina Mingolla Cordoba¹⁶ | vanina.mingolla.cordoba@gmail.com

Resumen

En este breve relato/escrito buscamos compartir algunas reflexiones en torno a la experiencia que transitamos como estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación, en el marco del Seminario de Práctica Sociocomunitaria “Destejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: saberes culturales, imágenes y formas narrativas” (2015, 2016 y 2017).

Si bien nos interesa especialmente hacer foco en lo que significa para nosotras una intervención situada a través de un proceso de conocimiento y vínculo con el otro, queremos destacar lo valioso que fue el espacio del Seminario en nuestra formación académica universitaria a modo de “formación en territorio” desde una *perspectiva dialógica*, ya que nos permitió pensar las intervenciones en un lugar, con una historia singular, y a

¹² Este escrito recupera avances de la primera presentación que realizamos, junto a nuestras compañeras Paula Linares y Eleonora Hernandez, en las Jornadas de Prácticas Sociocomunitarias desarrolladas en la FFyH en el 2016.

¹³ Ayudante Alumna de la Cátedra Didáctica General en la Escuela de Ciencias de la Educación y Ayudante Alumna Extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: analiemilse@gmail.com

¹⁴ Ayudante Alumna de la Cátedra Didáctica General en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: barbi.amato@gmail.com

¹⁵ Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Educación y Ayudante Alumna Extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: mora_stib@hotmail.com

¹⁶ Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Educación y Ayudante Alumna Extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: vanina.mingolla.cordoba@gmail.com

partir de nuestras propias vivencias y experiencias subjetivas de encuentro con distintas producciones culturales, artísticas y literarias y con diversos actores sociales. Hablamos de una perspectiva dialógica que se pone en juego en cada encuentro, en cada conversación literaria. Una perspectiva que implica una apuesta ético-política-pedagógica desde la cual nos posicionamos para promover encuentros y diálogos plurales y democráticos que habiliten el intercambio constante de saberes.

Palabras clave: Experiencia - Vínculos pedagógicos - Diálogos de saberes - Intervenciones situadas - Prácticas culturales

Summary

In this brief narrative / writing we seek to share some reflections about the experience that we have transited as students of the School of Education Sciences, within the framework of the Seminar of Sociocommunity Practice “Weaving itineraries of teaching in primary school: cultural knowledge, images and narrative forms” (2015, 2016 and 2017).

Although we are particularly interested in focusing on what is meant for us an intervention located through a process of knowledge and link with the other, we want to highlight how valuable the space of the Seminar itself was in our university academic training as a “training in territory” from a dialogic perspective, since it allowed us to think about the interventions in a place, with a unique history, and from our own experiences and subjective experiences of encounter with different cultural, artistic and literary productions and with various social actors. We speak of a dialogical perspective that is put into play in each encounter, in each literary conversation. A perspective that implies an ethical-political-pedagogical commitment from which we position ourselves to promote pluralistic and democratic meetings and dialogues that enable the constant exchange of knowledge.

Keywords: Experience, pedagogical links, knowledge dialogues, situational interventions, cultural practices.

El diálogo de saberes entre la escuela y la universidad: la construcción de conocimientos situados

Te entrego trocitos de saber y ficciones, para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas...

Michèle Petit

El nombre que lleva el Seminario **“Des-tejiendo itinerarios en las escuelas primarias: saberes culturales, imágenes y formas narrativas”** nos lleva a reflexionar acerca del motivo fundante del mismo: destejer e hilar experiencias y relatos diversos y múltiples que nos posibilitaron (re)pensarnos dentro de esta metáfora -siguiendo a María Teresa Andruetto- como múltiples hebras hechas de historias, recuerdos, trayectorias y mundos, ampliamente heterogéneos. Porque mediante el relato nos aventuramos a representar nuestra propia experiencia, darle sentido, saberla compartida, dejarnos movilizar y sorprendernos, a la vez que **entrelazamos nuestros hilos para formar luego un tejido que puede mirarse a sí mismo**, incluso con aquella sensación de extrañeza de lo ya recorrido para plantear nuevas preguntas y nuevas miradas sobre lo caminado. Creemos que el proceso de extrañamiento, ese camino que me lleva a mirar lo conocido con ojos de pregunta, de curiosidad y de asombro, tiene que ver fundamentalmente con procesos de desnaturalización, de dejarse sorprender, de permitir(se) volver a mirarse a uno mismo y a los/as otros/as, a los múltiples mundos que nos rodean.

El Seminario se constituyó como un espacio de formación especial, en el que compartimos otro tiempo para el encuentro entre estudiantes de la UNC y maestras de escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. Este espacio resultó una experiencia innovadora al interior de la Facultad de Filosofía y Humanidades, pero también en las escuelas primarias en las que se realizó la intervención. En él se fusionaron la modalidad de un Seminario y una Práctica Sociocomunitaria (PSC) en territorio. Esto permitió habitar el aprendizaje desde un lugar poco común y sumamente desafiante, tanto para las y los estudiantes universitarios como para las maestras provenientes de barrios tan alejados a la zona de la Ciudad Universitaria donde se desarrollaron los encuentros.

Retomamos aquí las palabras de una maestra de la escuela Hugo Leonelli, al volver a visitar los tres años de Seminario sostenidos a lo largo del tiempo: “Hemos desdibujado los límites entre la universidad y nuestra escuela”. Para nosotras esta idea tiene una gran potencia como estudiantes universitarias porque hace alusión al modo de vincularse, de encontrarse

con una escuela pública situada en los márgenes de la ciudad. Indica un modo político de posicionarnos como estudiantes de la “academia del saber” y también un modo de vincularnos ético-afectivo-ideológico, ya que los actores de ambas instituciones ponemos en diálogo todos nuestros saberes, trayectos formativos, historias singulares, para construir desde allí algo en común.

Creemos que las PSC que se dan en el marco de este Seminario son una apuesta a tender puentes entre los saberes que circulan en ambas instituciones (universidad y escuela), las experiencias singulares de todos/as los/as actores/as que participan y sus emociones, sentimientos y afectos, generando esto que Boaventura de Sousa Santos llama un diálogo de saberes:

“Esto es lo que tenemos hoy: el conocimiento de la emancipación está así de absorbido por el conocimiento de regulación, y por eso resulta difícil pensar la emancipación. Por eso, es necesario, pensar en otros mecanismos, y re-inventar la emancipación social quizás nos obligue a re-pensar toda la cuestión de conocimiento (...) la separación total entre ciencia y ética (...). Otro factor: una separación total entre razón y emoción, sentimiento, pasión, afectividad (...). El pensamiento pausalizado que les propongo es lo que llamo la ecología de saberes (...). Es ecológico en la manera en que intenta la co-existencia de diferentes conocimientos; es la idea de qué conocimientos heterogéneos pueden co-existir. El saber ecológico es el opuesto a la monocultura” (de Sousa Santos, 2009: 140, 141).

La idea de ecología de saberes presupone reconocer la diversidad epistemológica del mundo, para acercarnos otros conocimientos, sin perder los que teníamos, los propios. Desde esta perspectiva, la ecología de saberes no significa desconocer la ciencia, sino hacer un uso contra-hegemónico de la misma. La ecología de saberes no acepta jerarquías y en un proceso, que no fue lineal ni acumulativo, algo de esto (nos) sucedió desde la presentación inicial de quienes participamos en el seminario. Éramos todas y todos estudiantes con trayectorias formativas diversas pero que, sin embargo, nos encontrábamos en una apuesta compartida: la construcción de *un mundo en común* mediado por las experiencias singulares de cada uno/a y sus bagajes de formación no jerarquizados unos respecto a otros/as, sino dialogando entre sí.

Esta experiencia fue dejando huellas propias de estos puentes que se han ido tendiendo entre la universidad y la escuela. Nos movilizó transitar y reconocer cómo nuestros aprendizajes adquirirían múltiples sentidos que se profundizaban encuentro a encuentro, dentro de las aulas de la universidad y en los talleres desarrolladas en el territorio de las escuelas. Proceso que nos llevaría a nuevos aprendizajes con las experiencias de las prácticas de intervención pedagógica: un largo proceso en el que cada grupo de trabajo (conformado por estudiantes

de la universidad, maestras de la escuela y profesores del equipo a cargo del Seminario), imaginamos y diseñamos diversos itinerarios de enseñanza que nos llevaron finalmente al encuentro con los y las niños/as.

Como si se tratara de un terreno en el que íbamos apilando ladrillo a ladrillo para construir nuestro hogar, el que finalmente iba a albergar nuestras micro-experiencias de enseñanza. Un mundo hecho de distintos mundos, de múltiples hebras, al decir de Circe Maia en “La pesadora de perlas” (2013): “La alfombra resultó también hecha de restos de otras alfombras pero cada hilo se ve nítidamente. Cada hebra canta una nota distinta. Cada una, cosida con otras, es todavía ella”.

Lo que habilita la lectura: sorpresas, conexiones y sueños...

Se puede contemplar el mundo a la altura del hombre, pero también desde lo alto de una nube (con los aviones es fácil). Se puede entrar en la realidad por la puerta principal o escurrirse en ella -es más divertido- por una ventanita (...) Por medio de las historias y de los procedimientos fantásticos que las producen, nosotros ayudamos a los niños a entrar en la realidad por la ventana, en vez de hacerlo por la puerta. Es más divertido y por lo tanto más útil.

Gianni Rodari

Las modalidades y dinámicas de los distintos talleres en los que hemos participado junto con las maestras de las escuelas y los docentes del seminario, implicaron para nosotras el descubrimiento de bellísimos **libros-álbum disponibles en todas las escuelas públicas de nuestro país**¹⁷ y, desde estas “ventanitas” de entrada al arte y la literatura, una oportunidad para repensar nuestra propia forma de relacionarnos con los saberes, con los/as otros/as, con el mundo y con nosotras mismas. Este espacio formativo nos invitó a desplazarnos de lo convencional, a correrlos de los lugares conocidos a través de los relatos, la literatura, las narrativas visuales. Como sugiere María Teresa Andruetto:

“Al escribir y leer ficciones, se vuelven palpables las infinitas posibilidades que existen en cualquier situación humana y se nos pone ante el desafío de escapar a la asfixia de los estereotipos, de perforar el lugar común para dejar entrar en esos seres inventados la complejidad de la vida” (Andruetto, 2014: 2).

¹⁷ Desde el año 2003 y hasta el 2014 se han publicado y distribuido gratuitamente 40.000.000 de ejemplares de cuentos y poemas y más de 15.000.000 de libros en todas las escuelas del país y en espacios no convencionales. Fuente: http://planlectura.educ.ar/?page_id=324

Es así también como, en términos de Bruner, podemos pensar a la *imaginación* como una herramienta poderosa para la transformación y construcción de relatos que “rompen” con aquellos límites fijados instalados, hechos cuerpo, pudiendo otorgar significados y sentidos a nuestras narraciones y por lo tanto a nuestras experiencias. La importancia de crear relatos pensando en otros mundos posibles, otras realidades distintas a las determinadas, consiste en la exploración de aquello que ya es conocido en manos de la ficción. En todo relato o narración que construimos, casi automáticamente tomamos aquello que conocemos y vivimos, que tenemos a nuestra vista, y es en donde podemos reconocer que “la memoria y la imaginación se entrecruzan, nunca podemos hacer una copia fiel de nuestro pasado pero tampoco podemos prescindir de él” (González y Tarter, 2007: 11).

En los libros de literatura, y especialmente en los libros-álbum, imagen y texto escrito dialogan y se reparten el papel de contar. Desde el Seminario, la invitación para ingresar a estos objetos literarios-artísticos y sus mundos, a través de una preparación de un tiempo y un lugar especial para que suceda el acto mismo de lectura, nos permitió comenzar a jugar con ellos, explorarlos y experimentar con los distintos momentos, estados, lugares, sensaciones y transformaciones que nos proponen. Como expresa Cecilia Bajour, la sorpresa en este tipo de obras literarias genera un clima de intriga y entusiasmo para las páginas siguientes. La información visual se va graduando, se va mostrando la parte por el todo:

“Los modos de construcción de un tipo de texto que postulan un lector activo y crítico que sea llevado a poner en juego múltiples relaciones, hipótesis y hallazgos. Un lector que se adentre en el camino lúdico de conquista de aquello que estas propuestas ocultan con especial cuidado hasta su necesaria revelación” (Bajour, 2010: 117).

Nos referimos a la búsqueda por “perforar” los lugares comunes, naturalizados, encasillados en estereotipos, partiendo de la necesidad (propuesta por el equipo y compartida por las y los estudiantes a lo largo de la experiencia) de ahondar en la diversidad que habita al interior de cada uno/a y que se fusiona en cada encuentro con otros/as; en aquella necesidad de querer “mirar más allá” a partir del extrañamiento de lo que creemos conocido. Pensamos que este tipo de experiencias de lectura y (re)descubrimiento de otras formas narrativas que posibilitan un re-significar-nos colaboró para pensar una intervención situada de forma más flexible, en la incertidumbre que supone toda práctica pedagógica en el campo.

Nos parece interesante mencionar los modos en que estas “herramientas” (producciones culturales) posibilitan una lectura compartida y la construcción colectiva de sentidos, donde la imagen, el texto y los silencios crean lo que se dice y lo que no se dice, para que

lectores -chicos/as y grandes- asuman el desafío de convertirse en verdaderos protagonistas y actores, a través de una lectura atenta del mundo del libro y también de su propio mundo.

A través de la metáfora de Gianni Rodari de las ventanitas para contemplar el mundo, nos remontamos a un precioso libro-álbum trabajado en uno de los encuentros del seminario: *Accidente Celeste*, texto de Jorge Luján e ilustrado por Piet Grobler. Es la historia de una maestra que se ve interpelada y conmovida por sus alumnos, que accidentados con el cielo la invitan a descubrirlo juntos/as; y metafóricamente a la maestra le crecen alas y sale volando por la ventana del aula.

Traemos este recuerdo que nos invita a pensar que para que suceda una verdadera construcción colectiva entre educadores y educandos tiene que haber docentes que permitan dejarse interpelar, abiertos a las preguntas y a lo inesperado que sucede en todo encuentro con el otro. Al decir de Paulo Freire “existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación” (Freire Faundez, 2013: 76).

En este tipo de narrativa, la retórica de las ilustraciones genera silencios que se combinan a su vez con la información presente, promoviendo una intensa participación de los lectores, explotando su capacidad interpretativa e imaginativa. De esta manera los/as chicos/as, sus maestras, y nosotras mismas involucradas en esta experiencia colectiva, nos íbamos constituyendo como lectoras críticas y activas, al contar desde historias que no proponían reseñas, moralejas, conclusiones moralistas; hasta aquellas que nos invitaban a tejer interpretaciones y resignificaciones de lo que leíamos, mirábamos, sentíamos, buscábamos, encontrábamos, comprendíamos, en la combinación del texto escrito y la imagen. En palabras de Laura Devetach, para “explorar las estrechas relaciones que existen entre literatura y vida, generando textos que, entre otras provocaciones, hagan sentir a los chicos la posibilidad de descubrir en ellos y en los demás la magia de la potencia realizadora” (Devetach, 1969: 52).

Celebramos la potencialidad de los libros-álbum de atravesar sensiblemente tanto a niños/as como adultos/as. Si bien los mismos se encuentran disponibles en las escuelas públicas de nuestro país, poseen la magia realizadora de movilizar a todos los lectores (sin importar la edad) que lean estas obras, incluyéndonos a nosotras mismas como estudiantes universitarias, creando la posibilidad de fusionar fantasía y realidad, de re-descubrir y dar lugar a nuestras infancias muchas veces enajenadas, permitiendo otras formas de relacionarnos con los/as chicos/as de la escuela, desde un escenario compartido. En esta línea de reflexiones, Graciela Montes sugiere:

“Hoy hay señales claras de que el corral se tambalea, de que grandes y chicos se mezclan indefectiblemente. Ya nadie cree que los chicos vivan en mundo de ensoñaciones, todos comprenden que son testigos y actores sensibles de la realidad. Tampoco quedan muchos que se nieguen a admitir que hasta el más sensato de los adultos es extraordinariamente sensible a la fantasía” (Montes. 1984: 27).

En cada nueva lectura, en cada vuelta de página, volvíamos a dotar de sentido la historia presente, aventurándonos en ella. Es así como los diversos libros-álbum seleccionados, junto con una cuidada planificación y previo proceso de acercamiento a la lectura de estos particulares libros, permitieron llegar a las distintas y complejas realidades que atraviesan a los/as chicos/as de las escuelas que participaron, porque “los significados de cualquier texto cambian de acuerdo al contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado” (Chambers, 2007: 27). En esta experiencia de lectura fuimos transitando desde las ausencias, desarraigos y múltiples estigmatizaciones que recaen sobre el barrio que habitan, hasta las más bellas historias, deseos y sueños de estos grupos de infancia, resultando en nosotras una fuerte implicación, compartida con las maestras y su compromiso comunitario del día con día en las aulas. Por ello volvemos a destacar, como estudiantes universitarias, lo que las Prácticas Sociocomunitarias movilizaron en nosotras: *un compromiso político, ideológico y pedagógico en relación con el territorio y la escuela pública.*

Los relatos y narraciones en la enseñanza: revisar la mirada entre lo planificado y lo vivido

Porque es eso lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con la lectura: construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento, formar el “corazón inteligente”...

Michèle Petit

En este proceso de tejer nuestros propios relatos y destejer lo caminado entre lo planificado y lo vivido (ese desandar mirando con extrañeza los propios recorridos trazados), creemos de gran importancia profundizar en el encuentro con los/as otros/as, mediado por los relatos y las narraciones. Recordemos que el seminario y las micro- experiencias en el aula estuvieron fuertemente atravesadas por la potencia de los libros-álbum, la imagen y el arte.

Michèle Petit nos dice:

“Cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella” (Petit, 2015: 21).

En este sentido, las formas narrativas actuaron como puentes para conectar nuestros mundos culturales (los que nos han pasado, de los que nos hemos apropiado y los que elegimos a su vez seleccionar cuidadosamente para el encuentro con los/as niños/as), y encontrarnos en ese caminar juntos/as, descubriendo todos esos mundos culturales, contruidos e imaginados, mediante la potencialidad del arte. Las formas narrativas, el arte, los libros-álbum nos permiten reinventar las relaciones con los/as otros y las formas de interpretar la realidad, de mirar el mundo, dando lugar a una experiencia estética que permita desafiar las formas tradicionales de relación con el saber e imaginar otros mundos posibles, volver más habitable nuestros mundos interiores y exteriores.

Se trata de transformar la literatura, en palabras de María Teresa Andruetto, en una gran casa hospitalaria. La hospitalidad de la que nos habla Andruetto tiene relación con lo que también expresa Laurence Cornu, la hospitalidad como una cuestión de acogida y de lugar, una marca identitaria propia de la propuesta del Seminario:

“Lo político como experiencia de acto en común, de acción libre, y de posibilidad para los nuevos de un espacio común (...) cuestión de espacio como de temporalidad; de espacio en la casa común, cosa difícil y quizá tan decisiva en nuestros días, donde todos los lugares están previstos y ocupados, y todos los territorios por conquistar, mientras que aquí se trata de un espacio ‘entre’: de espacio para respirar, de espacio libre, y de lugar también para lo indeterminado” (Cornu, 2004: 36).

Mediante la literatura, el arte plástico y las producciones audiovisuales, hemos podido ir contando “lo no contado”, para crear espacios de interpretación y expresión libre que nacen no de las formas narrativas mismas, sino de lo que nos pasa en el encuentro con ellas, al leerlas y contarlas: “La narración se inscribe así en un proceso lúdico, donde intervienen la emoción, la búsqueda y la sorpresa, representando de cierta manera una conquista de la realidad; posibilitando una nueva forma de relación con el saber que supone, a su vez, una

nueva forma de relación con el mundo” (Charlot, 2007: 117). Es muy profundo lo que pueden movilizar este tipo de experiencias, especialmente en contextos sociourbanos sumamente estigmatizados y atravesados por la pobreza, ‘en contextos heridos por la exclusión o por diversas formas de violencia, real y simbólica, en el balance entre el decir y el callar suele predominar el silencio como refugio, como resistencia o como enajenación de la palabra propia’ (Bajour, 2009: 1).

La posibilidad de reconocernos como sujetos/as que pensamos, sentimos y vivimos en un mundo en común, nos permitió transitar nuestra PSC a través de un vínculo con otros/as: la constitución de un/a otro/a como sujeto/a que tiene cosas valiosas para decir. Esta posibilidad de “dar vida”, de “habilitar la voz”, tiene mucho de lo imprevisto, de lo incalculable, y es justamente esta la mayor riqueza que tiene la planificación de itinerarios de enseñanza abiertos que dan lugar a la sorpresa en el momento de encuentro con los/as otros/as. En este sentido, pensar en itinerarios supone múltiples desafíos, porque se trata de “construir un texto posible que hable de las prácticas escolares, que ponga en escena los aspectos contradictorios, dispares, habitualmente no explicitados, negado, al momento de referirse a una práctica institucional concreta (...)” (Bombini; 2004:5).

Creemos que para construir un mundo habitable, es necesario hacerlo en conjunto, colectivamente. Para ello, resulta sumamente importante la convivencia, el vivir-con quienes vivimos este mundo que queremos construir y que construimos juntos/as. Sin embargo, como parte del tejido social, vemos en crisis formas armoniosas y solidarias de compartir los espacios y relacionarnos. La violencia, los gritos y los malos tratos se convierten en moneda corriente, institucionalizándose como forma válida de comunicarse y relacionarse. En este sentido, hacemos propios en el presente algunos de los interrogantes de Perla Zelmanovich, planteados allá por el año 2001:

“¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en esos *Otros que mantienen algún grado de integridad* para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?” (Zelmanovich, 2001: 52).

Este modo de trabajo colectivo, en y para la comunidad, es una práctica que la escuela Hugo Leonelli viene sosteniendo desde hace más de una década con diferentes instituciones del

barrio donde se formó lo que ellos denominan *Red Agenda*. Entre ellas se encuentran otras escuelas primarias, el dispensario, la radio comunitaria “Rimbombante” que funciona dentro de la escuela y cuyos programas están realizados por vecinas y vecinos del barrio, docentes de la escuela y algunos estudiantes. Desde hace tres años, este seminario de PSC trabaja en y junto con esta escuela.

Aperturas para crear juntas y juntos: la escuela pública como espacio de oportunidades

Decíamos que los relatos ofrecen algo más que un contenido o información: nos aportan múltiples herramientas para ampliar nuestra mirada y tomar posiciones críticas sobre nosotros mismos, los mundos culturales, las escuelas primarias y la enseñanza. Creemos que ésta es una oportunidad privilegiada para poner en palabras y en relatos, con nosotras mismas y con los demás, lo que (nos) pasó en relación con la planificación de las micro-experiencias, y lo que vivimos en el encuentro con las escuelas, con las maestras y con los chicos y chicas en el aula, en el acto mismo de transmisión generado durante los encuentros con ellos y ellas.

A lo largo de esta experiencia fuimos construyendo distintas reflexiones respecto a nuestro rol como estudiantes universitarias participando en una intervención en territorio, que nos permitieron superar ciertas visiones académicas desde las que se realiza una fuerte crítica a la escuela, sin considerar las miradas de la escuela hacia la facultad, ni dar lugar a una retroalimentación de saberes (por ejemplo, qué tiene para aportar la escuela a la universidad y qué la universidad a la escuela). En este espacio de encuentro se generó justamente un intercambio de miradas, de opiniones, de saberes y de preguntas.

Coincidimos con Graciela Montes (2000) cuando sostiene “la defensa de la escuela como la gran ocasión, ese tiempo y lugar para se construya sentido, se fabriquen mundos”. Las prácticas de intervención dieron lugar a sensaciones de ocasión y oportunidad, que invitaban a mirar la escuela como “terreno fértil” para sembrar en ella miradas que reflejen diversidad de posibilidades, para generar proyecciones y expectativas sobre “mundos posibles”. Estos sentidos se iban construyendo colectivamente, a partir de la conversación literaria que propone el enfoque de Aidan Chambers, una forma especial de tratar la literatura y su contenido, que supone una lectura y escucha atenta con una participación activa de los lectores.

Desde esta perspectiva, los espacios de conversación literaria permitieron compartir entusiasmos, desconciertos y conexiones que surgían a partir de la lectura y relectura de la historia elegida. Ello derivó en múltiples y diversas interpretaciones por parte de nosotras

como mediadoras y también por parte de los/as alumnos/as, convirtiéndonos en lectores críticos/as, activos/as, reflexivos/as, en una escuela como “mundo que alberga muchos mundos”, donde cada interpretación es válida y verdadera en sí misma, compartida con los mundos de los otros. Al decir nuevamente de Laurence Cornu: “La transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente” (Cornu, 2004: 28).

En tanto sujetos no somos predeterminados/as, estáticos/as, inmutables, sino que somos sujetos que estamos siendo. Desde cada una de las metáforas, y a través de una lectura detenida de cada palabra bien cuidada, podemos re-pensarnos y conocernos a nosotros mismos: crear y crearnos desde lo personal y en conjunto. Porque la lectura y la escritura enriquecen nuestra subjetividad, “nos ponen frente a nosotros mismos, nos incitan a preguntas, nos ayudan a pensar y a sentir, nos ponen en cuestión, nos permiten acceder a otras experiencias, intentar comprender otras subjetividades” (Andruetto, 2014: 4).

Entrelazando reflexiones finales

Nos parece importante destacar que la construcción del presente relato escrito, en primera persona, nos permitió volver sobre lo vivido y lo pensado, para revivirlo y repensarlo, lo que nos permite reafirmar y sostener la importancia del encuentro entre saberes (los “saberes académicos” y los “saberes de oficio”), pero también de las narraciones en la enseñanza y la vida misma. Porque como expresa Michèle Petit, “sin relatos, el mundo permanecería allí indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares que vivimos y construir nuestra morada interior” (Petit, 2015: 23).

En este recorrido, pensamos que las Prácticas Sociocomunitarias (PSC) revisten de nuevos sentidos nuestros aprendizajes como estudiantes universitarias, en una dimensión emocional, pedagógica y política, generando implicancias, miradas críticas y comprometidas para la formulación de intervenciones que apuesten siempre por la justicia curricular y la igualdad educativa, a partir de la invención e innovación de las prácticas de enseñanza.

El espacio mismo del Seminario en nuestra formación académica universitaria produjo movilizaciones y reflexiones muy significativas en nuestra carrera. La formación situada y en territorio, junto a maestras que trabajan cotidianamente en las escuelas públicas, dio lugar a un vínculo que traspasó completamente el cursado del Seminario y se convirtió en una implicancia de compromiso ético, pedagógico y sociopolítico, llevándonos a replantear la idea de “poner el cuerpo”.

Esta experiencia nos permitió resignificar también el lugar privilegiado de la escuela para la

transmisión cultural, el acceso a saberes culturales a los que todos/as los/as niños/as tienen derecho, el rol fundamental e impostergable de maestras y maestros, directivos, personal no docente y (futuros/as) pedagogos/as en el sostenimiento de esta “casa hospitalaria”. Pensamos que espacios de formación de esta índole apuestan a visibilizar el gran valor de *la escuela pública* y de la enseñanza como problema y apuesta política, porque “el sentido principal de la tarea docente, de una vida docente, de una vida dedicada a la educación, es hacer escuela (...) darle a la escuela algo así como su condición, su carácter más propio, algo que no está dado sino que es instaurado en la vida escolar, en la educación hecha vida” (Kohan, 2014: 26).

Accidente Celeste (Jorge Luján y Piet Grobler)



Bibliografía

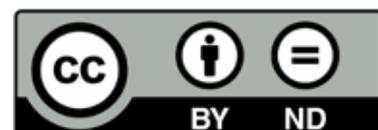
- ANDRUETTO, M. T. (2014) “La literatura como una casa hospitalaria”. Conferencia Magistral N° 3 en Memorias del 34 Congreso Internacional de IBBY.
- BAJOUR, C. (2009) “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”. *Revista Virtual Imaginaria* N° 253.
- BOMBINI, G (2006) “Guion conjetural”. Encuentro sobre práctica de la enseñanza (MOPE-IFD). Córdoba.
- CHAMBERS, A. (2007) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Bs. As.: El Zorzal.
- CORNU, L. (2004) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En Frigeiro y Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Bs. As: Novedades educativas.
- DEVETACH, L. (1969). “Fantasía y comunicación: Monigote en la arena”. Trabajo incluido en el 1° Seminario Taller de Literatura Infante-Juvenil realizado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba.
- FREIRE y FAUNDEZ (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Bs. As.: Siglo XXI.
- LARROSA, J. (2011) “Experiencia y alteridad en educación”. En Skliar y Larrosa (Comp.) *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- KOHAN, W. (2013) “El maestro inventor: Simón Rodríguez”. Bs. As.: Miño y Dávila.
- MONTES, G. (2000) *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2015) *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RODARI, G. (1973) *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Editorial Argos Vergara.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009) “Pensar el Estado y la Sociedad: Desafíos Actuales”. Bs. As.: Waldhuter Editores.
- TERIGI, F. (2004) “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Bs. As.: Noveduc.

TERIGI, F. (2006) “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As.: Siglo XXI.

ZELMANOVICH, Perla (2001) “Contra el desamparo”. En Dussel y Finocchio (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



Para que nadie se olvide de jugar: Recorrido por un espacio de formación integral

Camilo Rodríguez Antúnez¹⁸ | Camilo.rodriguez89@gmail.com

Resumen

¿Qué discursos tienen estatuto para ser escuchados y memorizados y cuáles no? ¿Con qué discursos sobre el juego se vinculan las/os vecinas/os del barrio, de dónde provienen? ¿Cuáles son los espacios que posibilitan la aparición de los discursos de los actores barriales? ¿Con qué significados se relacionan esos discursos? Estas son algunas de las preguntas que orientaron el desarrollo del trabajo que aquí se presenta. Se busca poner al lector en conocimiento sobre las dimensiones, conceptuales y prácticas, que orientaron un proyecto de extensión universitaria, desarrollado en un barrio de Montevideo. El mismo, denominado “Espacio de Formación Integral: para que nadie se olvide de jugar”, se articuló a partir de dos unidades curriculares universitarias: “Archivos históricos”, correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Archivología (FIC) y “Juegos y Recreación”, correspondiente al tronco común de la Licenciatura en Educación Física (ISEF), presente en el primer año de la carrera y el colectivo barrial donde se desarrolló el proyecto.

Palabras clave: Juego - Espacio Público - Memoria - Extensión

¹⁸ Licenciado en Educación Física (ISEF- UdelaR, Uruguay), Maestrando en Enseñanza Universitaria (UdelaR- ANEP, cohorte 2016) contando con beca de la Comisión Académica de Posgrado (2017- 2019). Docente Asistente de la asignatura Juego y prácticas lúdicas 1 de la Licenciatura en Educación Física. (ISEF- UdelaR). Miembro del EFI Villa García- Punta de Rieles: prácticas lúdicas y espacio público. Integrante de dos grupos de investigación inscriptos en la Comisión Sectorial de Investigación Científica: Cuerpo, Educación y Enseñanza, y Educación, Sociedad y Tiempo Libre. Camilo.rodriguez89@gmail.com

Memoria, espacio público y juego

En este apartado se buscará dejar presentado, y de forma totalmente exploratoria, lo que podría ser la dimensión teórica¹⁹ y política²⁰ del proyecto, en tanto que hay una intervención que se realiza y un conjunto de acciones que son pensadas desde determinada perspectiva.

Arendt (2015) establece tres dimensiones para pensar las actividades del hombre, ellas son: labor, trabajo y acción. Sobre las bases de estas dimensiones establece los opuestos entre labor y acción. Mientras que en la primera se centra en la dimensión orgánica del hombre, donde todas las actividades están destinadas a satisfacer las necesidades biológicas, y donde las posibilidades de la libertad son escasas, en la acción prima todo lo contrario, las necesidades biológicas son dejadas de lado y las posibilidades de la libertad son mayores. La acción está estrechamente vinculada a una de las dimensiones distintivas del hombre: el discurso. En términos de Arendt (2015: 16) “Es precisamente el discurso lo que hace del hombre un ser único”. Acción y discurso se encuentran fuertemente relacionadas. En una primera aproximación, desde la perspectiva de la autora, la acción podría ser pensada como la forma estratégica en la utilización del discurso.

Por su parte, Agamben (2011: 84) menciona que el discurso es lo propio del hombre, en él se encuentra la dimensión semántica, las relaciones con el sentido, con la comprensión, “el mundo abierto de la expresión semántica”, lo que lo separa de otro tipo de lenguaje al lenguaje humano y, en este sentido, de la dimensión puramente semiótica, de puro reconocimiento del signo, que podría asociarse a la vida animal. En la misma línea, el autor establece que una de las características del hombre es que nace “privado del lenguaje y por ello debe recibirlo del exterior”.

Desde la perspectiva de Arendt (2015: 108), los productos de la acción y el discurso “constituyen el tejido de las relaciones humanas”, y en algún sentido podría decirse que son las que posibilitan el recuerdo. Para que algo pueda ser recordado, estabilizado en algún soporte para la memoria, los mismos deben ser “vistos, oídos, recordados y luego transformados en cosas” por otros. La presencia de los otros, escuchando y observando eso que vemos

¹⁹ Los recorridos se corresponden, en cierta medida, con los diferentes temas abordados en el marco de la línea de Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISEF-UdelaR), cuyas responsables son Karen Kühlsen e Inés Scarlatto.

²⁰ Desde una perspectiva epistemológica crítica (Hidalgo, C. 2001), podría mencionarse que una de las preocupaciones centrales pasa por diferenciar lo que pueden ser los elementos teóricos, de los políticos y de los ideológicos en las producciones de conocimiento. Sin duda, está es una tensión que atraviesa a las prácticas de extensión en la medida que sugiere definir, o establecer, los tipos de vínculos que se van a generar entre la universidad y el conjunto de la sociedad. De forma aproximativa diremos que es deseable que las políticas puedan vincularse con las producciones de conocimiento científico, aunque estas últimas, deben mantener una relación de distancia con la política y la ideología.

y oímos es lo que, en términos de la autora, constituye la realidad del mundo. La misma se establece en la medida que se comparte y se exteriorizan los productos del pensamiento con otros y que esos otros comprenden lo que el sujeto parlante está enunciando. En términos de Arendt (2015: 16) “cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente, sólo tiene sentido en el grado que pueda expresarlo”, y agregaríamos en la misma línea: y que otro pueda escucharlo. Desde la perspectiva de la autora, esta construcción de la realidad no implica homogeneidad de perspectivas, sino todo lo contrario, que la realidad se construye “más bien por el hecho de que, a pesar de las diferencias de posiciones y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto” (Arendt, 2015: 66-67). Esta idea está estrechamente relacionada a su opuesta: el fin del mundo común se establece en la medida en que los hombres, en condiciones de aislamiento, solo ven desde una perspectiva y la pluralidad no es posible. Emerge aquí otra de las ideas centrales para pensar el vínculo con la memoria y las otras dos dimensiones mencionadas, la idea de lo público. El mismo será pensado como ese espacio, que trasciende a lo físico, donde el sujeto puede compartir y construir la realidad en conjunto con otros. El espacio público es el espacio de aparición de los diferentes enunciados para que puedan ser escuchados y oídos por otros: “La esfera pública, el espacio dentro del mundo que necesitan los hombres para aparecer” (Arendt, 2015: 230). Se constituye como un espacio de intermediación, donde la acción, el discurso y, con ella las posibilidades de la política, emergerán como una de sus características fundamentales. Este espacio de aparición es fundamental, en la medida que el sujeto puede expresar sus sentidos, se revela y hay un otro que le devuelve algo. En esta esfera, el sujeto expresa en público su yo y, en ese sentido, se constituye frente a otros.

En relación a estas dimensiones manejadas por la autora, diremos, en una primera aproximación, que una de las características de la memoria es que se constituye a partir de los discursos y acciones enunciadas por los hombres en la esfera pública. Será recordado aquello que pueda ser observado y oído por los hombres y posteriormente conservado en soportes para la memoria (sujetos parlantes, libros, pinturas, canciones, poesías, monumentos, etc.). Emergen aquí algunas de las preguntas que han operado como motor del proyecto, vinculadas a las relaciones de poder que posibilitan que ciertos discursos sean memorizados y otros no: ¿Qué semánticas son resguardadas del olvido y qué otras son dejadas de lado? ¿Qué discursos tienen estatuto para ser escuchados y memorizados y cuáles no? ¿Con qué discursos sobre el juego se vinculan los actores barriales, de dónde provienen? ¿Cuáles son los espacios que posibilitan la aparición de los discursos de los actores barriales? La memoria y la trasmisión de esas memorias cobra un lugar central en la medida en que en ellas se conservan los sentidos que serán transmitidos de una generación a otra. En esta línea, nos resulta interesante la advertencia que le realiza Agamben (2011: 124) a los adultos en cuanto a su vínculo con los niños, lo que no deben olvidar (los adultos) es que “la regla fundamental

del juego de la historia es que los significantes de la continuidad acepten intercambiarse con los de la discontinuidad y que la trasmisión de la función significantes es más importante que los significantes mismos”.

Johan Huizinga, en su clásico libro *Homo Ludens* (1938) reflexiona sobre las dimensiones del juego y sugiere que una de las características fundamentales, en tanto que se constituye como una práctica cultural, es que puede ser transmitido de generación en generación. También, en la misma descripción, establece dos características (entre otras) que para nuestro desarrollo serán centrales: el juego no se realiza por necesidad biológica, y en la decisión de jugar debe primar la libertad. Estas dos dimensiones serán fundamentales para pensar el vínculo entre acción, juego y espacio público en la medida que desde ambas perspectivas, tanto la de Huizinga como la de Arendt, acción y juego se encuentran separadas de una necesidad biológica y en ambas el criterio de la libertad es central. En este marco, lo que debería convocar, y ¿qué convoca? a los sujetos a jugar no es la pura necesidad orgánica sino otra cosa. Nos aventuraremos a decir que el deseo ¿de organizarse para poder compartir eso que les provoca placer?, ¿de organizar el mundo en función de sus intereses?, ¿de probarse frente a otros y que esos otros le devuelvan algo?, ¿de establecer lazos de amistad y enemistad?, ¿de conocer y comprender prácticas nuevas, nuevos territorios, nuevos mapas, aventuras, etc.? será central.

Por su parte, Graciela Scheines (1998) define tres dimensiones para pensar el juego: del caos al orden, del vacío al llenado y de la deriva al rumbo. Estas tres categorías, podría mencionarse, forman parte de un momento indispensable para fundar el juego. En relación al pasaje del caos al orden es donde podríamos realizar algunas vinculaciones específicas en cuanto al concepto de acción en Arendt y las potencialidades para pensar el vínculo con el espacio público. En la medida que para fundar un orden los participantes deben ponerse de acuerdo, sobre qué tipo de orden quieren para sus juegos, se abre un espacio de negociación, un espacio para poner de manifiesto los diferentes sentidos que sobre el juego se tienen, las semánticas específicas para entenderlo. En términos de la autora, fundar un orden de juego, a tiempo, es lo que posibilita que no prime la ley del más fuerte y, quizás, en esa dimensión es donde puedan encontrarse fuertes lazos con la idea de no necesidad biológica del juego y de la acción. Las posibilidades que tiene el hombre, en la medida que puede inhibir, por un momento, a la pura necesidad orgánica y salir de las relaciones puramente semióticas, es fundar un orden por medio de la acción y el discurso que se asemeje a los sentidos que para él son deseables. A este pasaje, de la organización a partir de la violencia a la organización por medio de los discursos y la acción, Arendt (2015: 40- 44) lo denomina, analizando las formas de organización griegas, como un pasaje de lo prepolítico a lo político. Mientras que el gobierno de las necesidades biológicas se encuentra en el ámbito de la vida

privada²¹ (lo prepolítico) en la política y el lugar donde se desarrolla (la esfera de lo público) no debe primar el gobierno de los hombres por los hombres, sino su libertad, la igualdad de condiciones para aparecer, expresar sus sentidos y que los mismos puedan ser escuchados y tenidos en cuenta. Desde esta perspectiva teórica, los lazos entre la idea de lo público, la acción y el juego parecen tener grandes compatibilidades, en la medida que en el juego debe primar el deseo y el placer de jugar. La dimensión del placer²² le otorga un lugar importante a la idea de libertad en el juego ya que es difícil pensar que alguien, en el espacio público, ese lugar donde la obligación de participar no aparecen claramente establecida, participe de un juego que no le resulte placentero.

Por otra parte, desde la perspectiva de Scheines (1998) podría pensarse que para llenar el vacío, para poder darle un rumbo a la deriva, la dimensión del discurso y la memoria podrían cobrar un lugar central aunque también podrían ser problemáticos. Sin llegar a querer establecer un enfrentamiento entre opuestos irreconciliables, buscaremos establecer algunos puntos de distinción que nos resultan significativos. Se podría pensar que en la medida que el hombre cuenta con un mayor repertorio discursivo también tendrá mayores posibilidades para llenar los vacíos que se le presentan, proponer posibilidades, establecer rumbos acorde a sus deseos y, en este sentido, la dimensión de la memoria sobre ese repertorio podría tener un lugar central. En la misma línea de la autora, para fundar un orden, primero hay que posibilitar el caos, abandonar el sentido común de los objetos, prácticas, etc., transformarlos en cosas para que las mismos puedan entrar en el juego con el sentido que este nuevo orden le brinda. No será posible jugar a que un palo de escoba sea un caballo si por el momento que dura el juego no se olvida que es un palo de escoba. Entonces nos preguntamos, ¿será que cuanto más cargadas de significado estén las prácticas, objetos, etc, más difícil será vaciarlos y tomarlos como cosas para el juego?

²¹ Para un abordaje en mayor profundidad sobre las implicancias de esta distinción resultan interesantes los trabajos de Cf. Seré, C. (2014) e Cf. Scarlato, I. (2015) donde se analiza el vínculo entre algunas de las políticas de educación física que se desarrollaron en el país orientadas al espacio público. Ambos trabajos nos sugieren preguntarnos sobre qué objetivos han perseguido o persiguen estas políticas, si han estado orientadas a que en el espacio público las prácticas desarrolladas por los sujetos estén orientadas a lo puramente orgánico, a la labor, o por el contrario, si han buscado instalar el discurso, la acción.

²² Sin duda, nos resulta necesario indagar bastante más sobre el principio de placer en el juego para tratar de establecer y despejar las relaciones que se pueden establecer entre placer-deseo y placer- necesidad. Sí el placer quedará reducido a su vínculo con lo orgánico, la hipótesis manejada en cuanto a que el juego no se realiza por necesidad, en algún sentido se vería tensionada.

Fundar un orden: el desarrollo del proyecto de extensión

En el marco de la llamada “segunda reforma universitaria²³”, que tuvo lugar en el segundo período de gobierno universitario (2010- 2014) de Rodrigo Arocena, en el Uruguay, se crean los Espacios de Formación Integral (EFI). La dimensión integral es pensada desde algunos objetivos clave como: integración y articulación de las funciones estructurantes de la Udelar (Investigación, Enseñanza y Extensión), el vínculo entre diferentes servicios, disciplinas universitarias y, como una de las características fundamentales en materia de extensión, el diálogo de saberes entre los actores universitarios y el conjunto de la sociedad. Por otra parte, los mismos se presentaron como una estrategia potente en cuanto a la curricularización de la extensión.

Sobre la base de posibilidades que brindan los EFI, y a partir de ciertos intercambios interinstitucionales entre referentes de la Facultad de la Información (FIC) y el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) ambos de la Udelar, surge, sobre los primeros meses del año 2016 el EFI: Para que nadie se olvide de jugar. Este EFI se articula a partir de dos unidades curriculares: “Archivos históricos”²⁴ (AH), correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Archivología (FIC), y “Juegos y Recreación”, correspondiente al tronco común de la Licenciatura en Educación Física (ISEF), presente en el primer año de la carrera. A su vez, la unidad curricular “juegos y recreación” tiene la peculiaridad de estar inscripta en dos EFI más: por un lado, en uno propio del servicio denominado “espacio público y prácticas lúdicas²⁵” y, por otro lado, en uno más amplio, denominado “movimientos barriales y manifestación cultural”. El mismo se encuentra conformado por la Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales (FCS) -Udelar), y por el Programa Integral Metropolitano (PIM). Sobre la estructura organizativa del EFI “Villa Garcia- Punta de rieles: movimientos barriales y manifestaciones culturales” (EFIVGPR) es que se edificó la articulación con la unidad curricular “Archivos Históricos” y se conformó el nuevo espacio denominado “para que nadie se olvide de jugar”.

El EFIVGPR nace en el año 2014 producto de la articulación entre los tres servicios

²³ Las implicancias conceptuales de este proceso, sobre todo en materia de extensión, pueden ser consultadas en: Arocena, R. et al. (2011) “Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N°1”.

²⁴ El docente responsable desde Archivos Históricos, con el cual se desarrolló el proyecto y con el cual se estableció un fuerte vínculo desde donde se pretende seguir trabajando en la temática, es Rodolfo Míguez.

²⁵ Desde ISEF, el docente que dio inicio en el año 2010, siendo el actual coordinador del EFI: prácticas lúdicas y espacio público, es el Mg, Martín Caldeiro. Desde este EFI es que el ISEF se vincula en territorio y conforma, en conjunto con los otros servicios universitarios, un EFI de mayor amplitud que en la actualidad nuclea a unos 10 docentes de tres servicios universitarios.

universitarios mencionados. Aún así, anteriormente a la conformación del EFI, desde el año 2010, tanto el PIM como FCS e ISEF²⁶ se encontraban desarrollando actividades en los barrios de Villa García y Punta de Rieles. El EFIVGPR tiene la peculiaridad y la potencialidad de encontrarse articulado a un programa plataforma con inserción barrial como es el PIM²⁷. Los docentes de este programa plataforma en conjunto con los vecinos y vecinas del barrio han constituido (sobre todo a demanda de estos últimos) una herramienta de articulación territorial y formación recíproca denominada “encuentro de vecinas y vecinos” que será fundamental para la consolidación de los diferentes EFI mencionados hasta el momento. El encuentro de vecinos y vecinas se estructura como una herramienta que permite poner en diálogo las necesidades y demandas barriales de los actores locales con las posibilidades de los actores universitarios. Es un espacio que posibilita el diseño y abordaje en conjunto, tanto de universitarios como de actores locales, de las problemáticas que atraviesan a los barrios y a la sociedad en su conjunto, consolidando la idea de diálogo de saberes. A partir de estos diálogos, en el año 2014, se consolida el EFIVGPR que se propone como objetivos fundamentales:

“Contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza, investigación y extensión, desde una perspectiva interdisciplinaria y en vínculo con colectivos intergeneracionales en los barrios de Villa García y Punta de Rieles del departamento de Montevideo. Este fortalecimiento se materializa a partir de diferentes ejes de acción que pasan por acompañar los procesos de integración y organización barrial, la producción de conocimiento, a partir de trabajos de investigación que abordan temáticas vinculadas a: sujetos colectivos, organizaciones populares, territorio y hábitat, estrategias de intervención, educación popular, así como la identidad, la memoria colectiva y las distintas prácticas corporales que tienen inscripción importante en la cultura barrial” (Álvarez, M., et. al cols. 2017:1-2).

Es así que, a partir del eje de acción vinculado a la *identidad y la memoria colectiva* toma forma el EFI: Para que nadie se olvide de jugar. El problema de abordaje en conjunto fue elaborado en relación a los *juegos y la infancia* en su vínculo con la identidad y la memoria colectiva. Sobre estas temáticas se dispusieron a funcionar los marcos teóricos metodológicos de

²⁶ Para una mayor profundización sobre el proceso de trabajo en el marco del EFI: espacio público y prácticas lúdicas, se pueden consultar los siguientes trabajos: Caldeiro, M.; Pérez, G. (2012) y Caldeiro, M., Geymonat, N., Lema, M., Píriz, R., Rodríguez, C. (2014).

²⁷ El Programa Integral Metropolitano es un programa plataforma creado en el año 2008 en el marco del proceso de segunda reforma universitaria. “En líneas generales, el Programa busca conformarse en un espacio para la democratización de la enseñanza, el conocimiento y la cultura, en diálogo con los actores de la comunidad a través de las prácticas integrales que se desarrollan en su zona de inserción, e incluso más allá de esta” (<http://pim.udelar.edu.uy/>).

ambas disciplinas. Se propuso construir conocimiento a partir de la memoria de la gente adulta en relación a los juegos que jugaban siendo niños y al lugar y la significación que el jugar tenía en sus vidas, situándolo en el lugar del patrimonio colectivo.

En términos generales, en cuanto al vínculo entre los actores universitarios, el esquema de funcionamiento estuvo marcado por la realización de un conjunto de encuentros entre los estudiantes de AH e ISEF (tanto a nivel de aula como en el barrio), la coordinación entre los docentes de ambas disciplinas y la concreción de un producto común a todas las partes del proyecto. Para los estudiantes de ambas disciplinas la participación en el EFI implicó un reconocimiento en créditos académicos²⁸.

En cuanto al funcionamiento en el barrio entre universitarios y vecinos, estuvo caracterizado desde ISEF por la participación en el espacio de la plaza del barrio “La Casona”, compartiendo junto a las/os niñas/os (con los cuales se vinculan desde el 2015) un espacio dedicado a vivenciar diferentes prácticas lúdicas. Este espacio, que se desarrolla semanalmente los días sábados en el correr de la mañana, cuenta con la participación de unas/os 15- 20 niñas/os, 10 estudiantes y 1 docente. Por su parte, desde AH se centraron en realizar un conjunto de entrevistas a las/os vecinos/as del barrio, donde la metodología empleada fue la de historia oral. El conjunto de las entrevistas fueron desgrabadas y transcritas a un documento de texto, el cual, posteriormente, fue entregado a todas/os las/os vecinas/os que decidieron participar²⁹. Estas entrevistas fueron organizadas entre las 8 estudiantes de AH, el docente a cargo y, sobre todo, una referente barrial con la cual se viene compartiendo el proyecto desde sus inicios. Junto con estas/os actoras/es y algunas/os otros/as que se fueron vinculando con la propuesta, se buscó identificar un conjunto de vecinas/os posibles para ser entrevistadas/os. Luego de contar con una lista preliminar, se procedió a hacerles llegar la invitación, estipulando en qué consistiría la misma, en el marco de qué proyecto se formulaban, y cuáles eran las pretensiones posteriores a la desgrabación y transcripción. En términos generales las/os vecinas/os se mostraron entusiasmados con la propuesta y accedieron a la realización de las entrevistas. Las mismas, narradas por las estudiantes de AH, constituyeron un momento cargado de mucha emoción, donde en muchos casos las lágrimas y las risas se hicieron presente. El resultado fue la transcripción de 11 entrevistas

²⁸ Entendemos que dentro del proceso de consolidación de la extensión dentro de la Udelar, la curricularización de la misma tuvo un peso singular. Este proceso, en términos generales, posibilitó dimensionarla como una función a la par de la investigación y la enseñanza, sacarla del lugar de exclusiva militancia, otorgarle un valor académico sustantivo en la formación de docentes y estudiantes y posibilitar que un mayor número de actores desarrollen proyectos, fortaleciendo de esta manera el diálogo con el contexto social donde se inserta la Universidad.

²⁹ Dentro de la metodología empleada desde archivos históricos, cabe destacar que, antes de realizar las entrevistas les solicitaron a los vecinos entrevistados su consentimiento firmado para publicar y divulgar (sobre todo a nivel barrial) los resultados de las entrevistas.

que involucraron a unas/os 15 vecinos/as del barrio.

Las preguntas organizadas desde AH estuvieron centradas en cuatro partes:

1° Identificación del documento

2° Identificación del entrevistado

3° Núcleo testimonial del entrevistado

4° Preguntas de cierre o apertura

Al finalizar el proyecto, se realizó en la plaza del barrio y en conjunto con las/os adultas/os que participaron de las entrevistas y las/os niñas/os con los cuales nos encontramos trabajando, una actividad lúdica de cierre que pretendió poner a funcionar algunos de los juegos que se desprendieron de las entrevistas. Los juegos fueron guiados por las/os estudiantes de ISEF y contaron con la participación de todas/os las/os que se acercaron a compartir la actividad. El encuentro, desde el juego, entre diferentes generaciones y actores fue sumamente positivo, visibilizando las potencialidades que tienen los espacios de encuentro e interacción. A su vez, la actividad contó con la entrega, a los/as vecinos/as que participaron, de las carpetas del proyecto donde se encontraban el conjunto de las entrevistas realizadas al resto de las/os vecinos/as. Este momento fue muy significativo en la medida que se visualizó la materialización de los trabajos realizados y permitió seguir pensando en proyecciones a futuro.

Reflexiones finales

El EFI: Para que nadie se olvide de jugar, ha asumido una perspectiva de extensión universitaria solidaria con los postulados de la reforma de Córdoba y la perspectiva integral promovida en el marco de la segunda reforma universitaria. En este sentido, ha asumido el desafío de colaborar con los sectores más postergados de la sociedad, aportando conocimiento de calidad y construyendo junto con las/os vecinas/os del barrio, metodologías participativas para favorecer el diálogo de saberes.

La nueva estructura académica-institucional para el desarrollo de la extensión en el marco de la Udelar ha permitido que docentes y estudiantes de los servicios universitarios

mencionados tomen contacto con actores locales y sus problemáticas, tendiendo puentes para la resolución de las mismas y que se comience a producir conocimiento vinculado a los problemas que atraviesan al EFI. Las potencialidades de estos vínculos pueden pensarse en relación a los nuevos modos de producir conocimiento (como el modo 2 de la ciencia propuesto por Gibbons, G. et al 2002) y los desafíos que deben asumir los científicos en materia de vínculos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Esta última dimensión la entendemos como fundamental en la medida que, en el Uruguay, la Udelar es la institución por excelencia encargada de producir el conocimiento desde perspectivas científicas. Este hecho nos conduce a pensar que algo que podría caracterizarse como propio del saber desde el cual dialogan los universitarios es el saber producido en el marco del desarrollo científico y, en este sentido, se hace necesario construirlo, consolidarlo y ponerlo en diálogo con otros tipos de saberes.

En cuanto a la temática específica del proyecto se puede visualizar cómo dentro de los objetivos generales que se han perseguido se encuentra la idea de favorecer el diálogo de saberes vinculados a los objetos indagados. Por medio de las entrevistas se ha buscado visibilizar algunas de las principales discursividades³⁰ que en relación al juego tienen los adultos del barrio, consultándoles sobre los lugares donde han aprendido a jugar, cómo lo han vivido, cómo lo entienden, cuáles son las maneras de significarlos y esos significados con qué discursividades se relacionan³¹. A su vez, con las/os niñas/os del barrio, semanalmente, se comparten espacios de encuentro donde también se han puesto a funcionar formas y modos de juego (Pavía, V. 2006) que constituyen el entendimiento que se tiene sobre el mismo. Entendemos que los discursos referidos al juego que enuncian tanto los vecinos adultos del barrio como las/os niñas/os o las/os universitarios son aprendidos y en ellos se podría identificar todo un conjunto de relaciones de significación. La idea del proyecto, en

³⁰ En una etapa posterior, nos proponemos realizar un análisis discursivo sobre los enunciados pronunciados por los vecinos en relación al juego. Estos enunciados, que se desprenden de las entrevistas realizadas, serán pensados desde una perspectiva arqueológica (Foucault, 2013) donde se establece que si se quiere identificar formaciones discursivas, en este caso referidas al juego, se hace necesario describir las reglas de formación de esos discursos. Parafraseando a Foucault (2013: 204), se debe pensar al archivo (las reglas de formación) como el conjunto de reglas que, en una época dada y para una sociedad determinada definen: a. los límites y las formas de la decibilidad, b. los límites y las formas de la conservación, c. los límites y la forma de la memoria, d, los límites y las formas de la reactivación, e. los límites y las formas de la apropiación de los discursos. Desde esta perspectiva, cuando se interrogue a los enunciados pronunciados por los vecinos, el análisis deberá estar centrado en cuáles fueron las condiciones de posibilidad que hicieron que esos enunciados surgieran y no otros, a qué sistemas de formación discursiva responden, con qué relaciones de poder se vinculan.

³¹ Si bien el trabajo de análisis sobre los enunciados requiere de un abordaje en mayor profundidad que excedería los márgenes de este trabajo, podríamos mencionar como hecho relevante, en relación a las memorias aportadas por los vecinos, que en muchos de los enunciados pronunciados se entendía al juego como algo muy placentero, que debía realizarse pero que ellos (las/os vecinas/os) por tener que vincularse tempranamente al mundo del trabajo no lo habían disfrutado en mayor medida. Este hecho puede pensarse en relación a las posibilidades de acceso al tiempo libre, al ocio y al otium (Milner, J.) que tienen las diferentes clases sociales.

la medida que se ha propuesto trabajar sobre la identidad y la memoria colectiva en relación al juego, ha sido socializar esos discursos buscando construir entendimientos comunes, visibilizar diferencias, encontrar nudos problemáticos y proyectar prácticas en conjunto.

La idea de visibilización cobra relevancia en la medida que puede ser pensada desde la perspectiva del espacio público. El proyecto parte del entendimiento de que existen ciertos saberes *sometidos* (Foucault 2014: 21), como es el caso de los actores locales, sobre todo de los barrios periféricos, donde la mayoría de las veces no son tenidos en cuenta a la hora de describir qué se entiende por el juego, qué se debería hacer en relación al mismo, etc. En este sentido, nos ha resultado potente poder generar un espacio para la visibilización de los mismos, tomar contacto con las formas de significación de los actores locales, sin asumir que por ser parte del colectivo vecinal son la verdad revelada y universal, sino que representan una perspectiva más, tal como la de los universitarios, en el diálogo de saberes. El resultado de las entrevistas desgarradas, transcritas y difundidas con el resto de los vecinos, pueden ser pensadas como una superficie de emergencia para esos discursos, posibilitando el diálogo y la construcción colectiva del sentido y con ella la identidad. En la medida que esos discursos se comparten con otros actores barriales, son puestos a consideración y se generan nuevas reflexiones y acciones vinculados a los mismos, entendemos que se favorece la construcción del espacio público. A su vez, entendemos que colabora con la construcción de conocimiento vinculado a la temática, consolidando una materialidad discursiva sobre y con la cual trabajar. En la misma línea, entendemos que la promoción de prácticas lúdicas en el espacio de la plaza del barrio, favorece el encuentro entre las/os niñas/os y promueve un vínculo intergeneracional entre las/os niños y las/os universitarias/os (docentes y estudiantes). Si pensamos al espacio público como ese lugar donde es posible que el sujeto emerja, las prácticas lúdicas promovidas en el espacio de la plaza pueden ser pensadas como estrategias que posibilitan el encuentro entre diferentes subjetividades, colaborando en la idea de consolidar un espacio para lo público. A su vez, por las características que tiene el juego, donde las reglas no están establecidas de una vez y para siempre, sino que requieren siempre una actualización o en el mejor de los casos (juegos inéditos) de su construcción, habilita y conduce a la necesidad de lograr acuerdos entre los participantes sobre las formas y modos de jugar y, en este sentido, colabora en la construcción de sentidos comunes y con ellos de cierta identidad colectiva.

Sin duda, las definiciones relativas al lugar y el rol que ocupa el universitario en esos espacios han sido de las tensiones más fuertes por las cuales ha atravesado el proyecto y quizás, por ello, las más enriquecedoras, sobre todo en materia de desarrollo profesional. Entendemos que las discusiones relativas a este rol y las formas de estar en el espacio han posibilitado que tanto los estudiantes como los docentes se vinculen con algunas de las problemáticas relativas a su labor profesional en relación al tratamiento del juego y su enseñanza.

Las estrategias de vinculación han sido pensadas en relación a los recorridos conceptuales que hemos manejado. Se ha partido del entendimiento de que en el juego debe primar el principio de libre elección y que el diálogo de saberes es posible en la medida que exista un espacio para dialogar y confrontar. En este sentido, se ha buscado promover prácticas lúdicas pero sin dejar de habilitar el espacio para que sean los otros actores quienes propongan otras alternativas. El espacio de juego ha sido abierto, donde siempre la invitación ha sido a participar en la medida que represente un interés para la/el participante. A su vez, se ha buscado implementar estrategias que posibiliten la construcción colectiva de las formas y los modos de juego, colaborando en la tarea de canalizar los emergentes problemáticos en este proceso. En la línea de Arendt, puede pensarse que una de las cosas deseables que los adultos le transmitan a los niños son las formas políticas de vincularse, donde el entendimiento por medio de la palabra (y no la violencia, lo prepolítico) sean las estrategias utilizadas para la construcción de la realidad común. Los adultos pueden cumplir un rol clave favoreciendo el diálogo y buscando estrategias para ayudar a canalizar y direccionar los conflictos que surgen al momento de poner en tensión diferentes formas y modos de entender el juego. Sin duda, en este marco, las estrategias metodológicas de los universitarios y los adultos deben ser pensadas y repensadas constantemente con el fin de generar espacios y tiempos para la construcción colectiva, el diálogo de saberes, la aparición de los diferentes discursos y no la imposición de las formas y modos de vivir el mundo por parte de quien se encuentra desarrollando esa tarea. En esta línea, se ha asumido el rol de facilitar prácticas lúdicas, espacios y tiempos para su construcción, estrategias que favorezcan el diálogo y la consolidación de acuerdos colectivos con el objetivo de posibilitar formas y modos de juego comunes entre los participantes. A su vez, el rol de facilitador puede ser pensado desde por lo menos dos dimensiones, por un lado vinculado a las potencialidades que presenta contar con un mayor cantidad de conocimientos vinculados a las formas y los modos del juego. Entendemos que para llenar los vacíos que se presentan como momento previo al juego, contar con un mayor cantidad de recursos puede favorecer a la instalación del mismo. Y en la misma línea, contar con el lenguaje mínimo (las reglas, las estrategias para vincularse, los modos de estar y transitar el juego) puede posibilitar a que una mayor cantidad de personas se anime a dialogar-jugar. La otra dimensión del facilitador puede pensarse en relación a su rol como promotor de un saber que escape a las lógicas hegemónicas del mercado, del mundo de la competencia y el deporte de élite, las formas dominantes impuestas por los medios de comunicación. En este sentido, entendemos que el trabajo de resguardar del olvido a las memorias de las/os vecinas/os, hacerlas visibles, ponerlas a dialogar con otros sentidos, puede colaborar en la tarea de construir entendimientos comunes que se ajusten y reflejen en mayor medida las identidades locales, haciendo frente a la imposición de los sentidos del mundo globalizado.

Bibliografía:

AGAMBEN, Giorgio (2011). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

ÁLVAREZ, M., CABO, M., CALDEIRO, M., CASAS, A., OTERO, M., PEREZ, G., RIOS, C., RODRÍGUEZ, C., TRINIDAD, V. (2017). *Acuerdos de trabajo para la intervención de servicios universitarios en el Programa Integral Metropolitano*. S/R.

ARENDRT, Hannah (2015). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

AROCENA, Rodrigo., TOMMASINO, Humberto., RODRÍGUEZ Nicolás., SUTZ, Judith., ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. & ROMANO, Antonio (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N°1*. Montevideo: sello Editorial de Extensión Universitaria - Universidad de la República.

CALDEIRO, Martín; PÉREZ, Gonzalo (2012). *Una plaza para el encuentro. Sistematización de la experiencia desarrollada en los asentamientos El Monarca y La Rinconada en 2010 y 2011*. En: Apuntes para la acción II. Montevideo: CSEAM.

CALDEIRO, Martin, GEYMONAT, Nicolás, LEMA, Mariana, PÍRIZ, Rodrigo, RODRÍGUEZ, Camilo (2014). *Prácticas lúdicas y espacio público: sistematización de la experiencia desarrollada en los barrios el monarca y la rinconada en los años 2012 y 2013*. En: Apuntes para la acción IV. Montevideo: CSEAM.

FOUCAULT, Michel (2013). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.

FOUCAULT, Michel (2013). *Para una política progresista no humanista: respuesta a una pregunta*. En: CASTRO, Edgardo. (comp.) *“¿Qué es usted profesor foucault?”*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 193- 221.

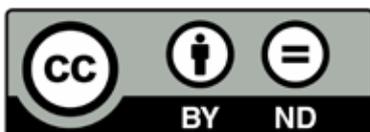
HUIZINGA, Johan (1954). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.

PAVÍA, Víctor (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: NOVEDUC

SCHEINES, Graciela (1998). *Juegos Inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



DEBATES AUDIOVISUALES

¿Qué encontrarás en esta sección?

Esta sección está abocada a la expresión de narrativas sobre prácticas y experiencias vinculadas a la extensión universitaria contadas a través de diversas producciones visuales y artísticas (cortometrajes, minidocumentales, cartografías, cómic gráficos/historietas, fotonarrativas/fotoensayos, entre otras formas de registro).

Mundo Escuela

Natalia Riveros | nataliariveros@hotmail.com

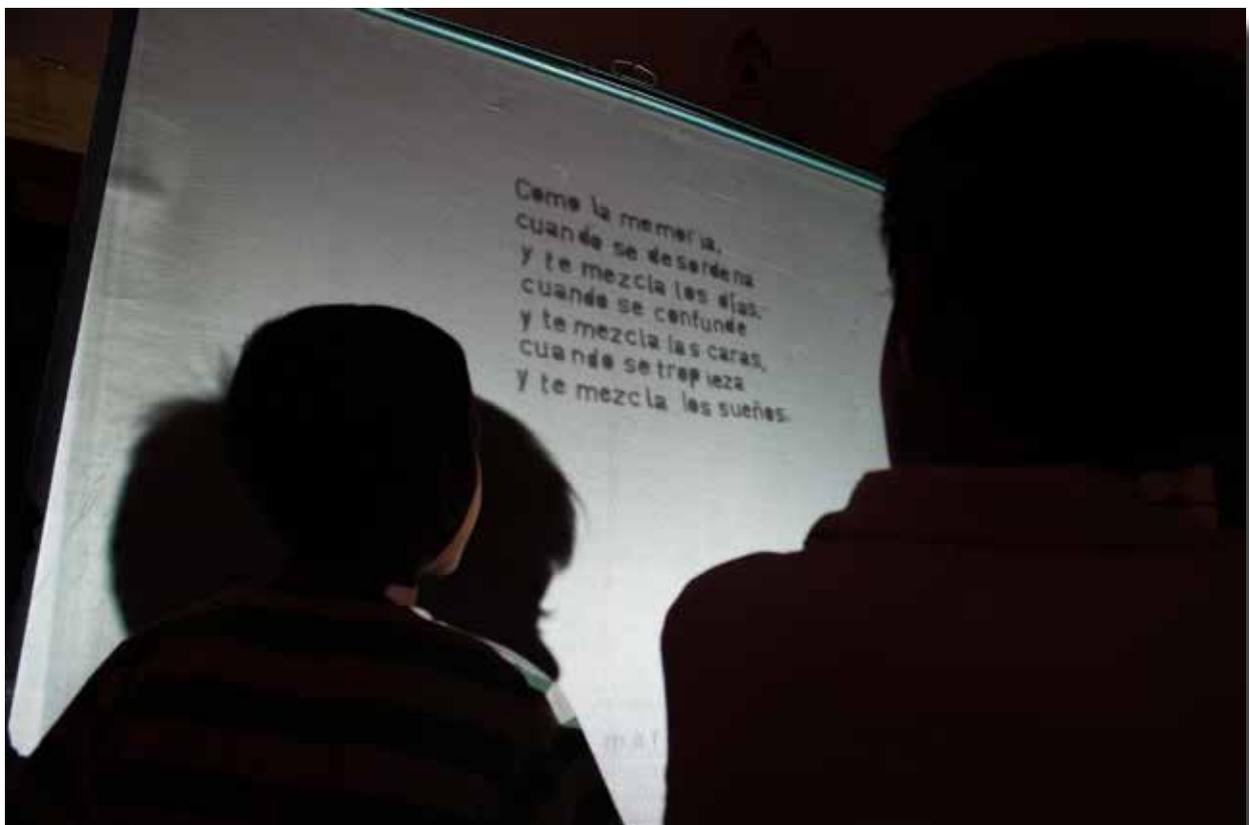
Resumen

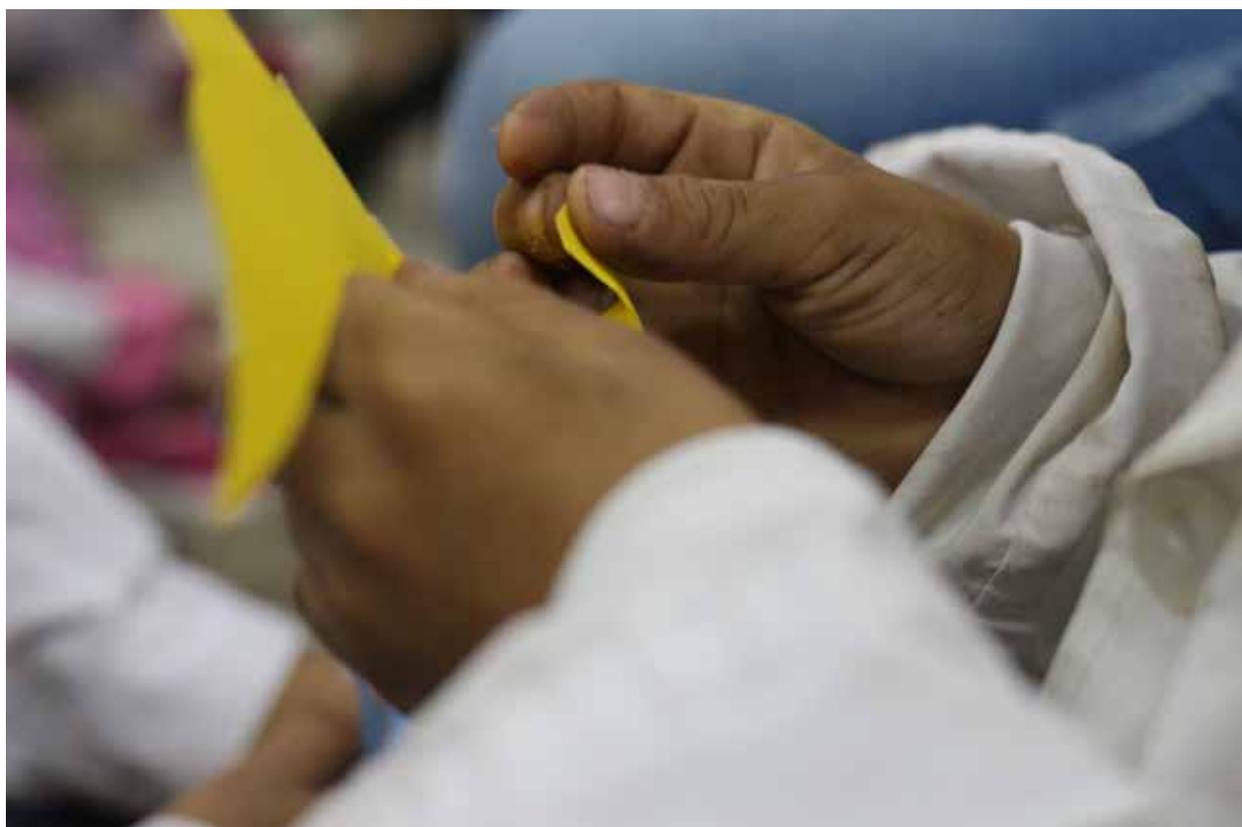
Este ensayo fotográfico es un acercamiento a la escuela primaria Hugo Leonelli que se encuentra en barrio Granja de Funes II de nuestra ciudad. A partir del Seminario de Práctica Sociocomunitaria “Des-tejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: saberes culturales, formas narrativas, textos visuales” (en el cuál estuve participando durante 3 años) llegué a la escuela y me encontré con las puertas abiertas, con experiencias que resisten a la adversidad, dónde se construyen sueños y luchas colectivamente.

Mundo escuela intenta ser una mirada sobre una escuela pública de nuestra ciudad, sobre los afectos que circulan por los pasillos y las aulas, sobre las miradas que se encuentran y los abrazos que llenan de fuerza. Me pregunto ¿qué mundos allí nacen cotidianamente?

Algunas de las fotos de este ensayo formaron parte de la muestra colectiva llamada “Latente” del Taller Manifiesto Alegría, expuesta en el Museo Dionisi de nuestra ciudad a fines del año 2017.

Palabras Clave: Escuela primaria Hugo Leonelli - Mirada - Resistencia - Afectos







Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

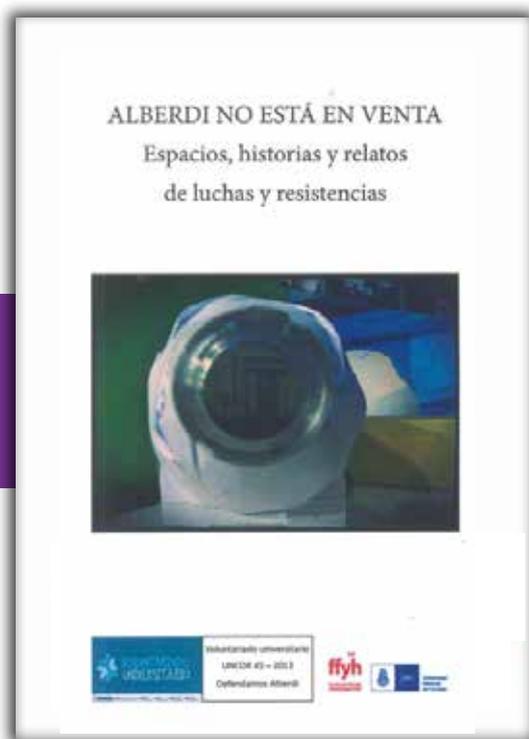
RESEÑAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

Aquí se reúnen reseñas y comentarios de libros, revistas, artículos y/o producciones audiovisuales cuyos contenidos y aportes dan cuenta de discusiones actuales en torno a la extensión universitaria.

Entramados en los espacios-tiempos de barrio Alberdi

Carla Eleonora Pedrazzani | cepedrazzani@gmail.com



El libro que aquí se reseña, cuyo título es “ALBERDI NO ESTÁ EN VENTA. Espacios, historias, relatos de luchas y resistencias”, se trata de una publicación realizada en el marco del Proyecto de Voluntariado Universitario Defendamos Alberdi UNCOR-45 aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias y el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina).

Con inicio en el año 2013, dicho proyecto fue un trabajo colectivo y en diálogo horizontal de saberes realizado en conjunto con la Multisectorial Defendamos Alberdi¹ de la ciudad de Córdoba, Argentina. Allí docentes, egresadas/os, estudiantes de diversas carreras (Geografía, Trabajo Social, Letras, Arquitectura, Ciencias de la Información, Antropología,

¹ La Multisectorial Defendamos Alberdi está conformada por vecinas y vecinos de barrio Alberdi, más miembros que pertenecen a diversas organizaciones e instituciones tanto del propio barrio como de otras zonas de la ciudad donde se producen transformaciones urbanas y problemáticas similares. Como colectivo, desarrollan actividades en torno a diversas problemáticas y situaciones que acontecen en el barrio y se nuclean en pos de la defensa del patrimonio e identidad barrial contra la especulación y avance del mercado inmobiliario. Conforman un grupo heterogéneo con una gran cantidad de experiencias respecto de la historia y la cotidianeidad barrial.

Artes e Historia) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), junto a miembros de la Multisectorial, vecinas/os de barrio Alberdi nos organizamos en torno a un objetivo que nos aunó: “Contribuir al proceso de construcción colectiva y participativa de conocimiento en torno a las identidades barriales, definición/ usos del concepto de patrimonio y territorialidades presentes en barrio Alberdi; haciendo foco en el reconocimiento de las vecinas y los vecinos como principales protagonistas de la historia y relatos del barrio” (Correa et al., 2016: 8).

Como parte de ese recorrido surgió el interés y la necesidad de reunir en una publicación² una conjunción de escritos diversos en los que se entrecruzan voces, relatos, actividades, articulado con reflexiones teóricas que en su propio modo de expresión y contenido invitan a adentrarse en las historias, espacialidades y transformaciones que ocurren en el barrio desde las experiencias que acontecieron en el transcurso del proyecto de voluntariado universitario.

El libro se estructura en trece apartados con diversos escritos y producciones. Al comienzo de la obra se encuentra la Presentación del libro en donde se comenta acerca del proyecto realizado, los objetivos que tuvo, una breve contextualización de barrio Alberdi en la que se hace mención a algunas de las transformaciones urbanas recientes y se recupera parte de la historia de luchas y resistencias que acontecieron en este espacio desde fines del siglo XIX. También se hace referencia a la Multisectorial Defendamos Alberdi y al trabajo conjunto y colectivo con docentes, egresadas/os y estudiantes del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Como posicionamiento del equipo se plantea la participación colaborativa y comprometida con la lucha y resistencia de la Multisectorial y los procesos de formación y acción que se entrelazaron en el recorrido conjunto y en la construcción colectiva de conocimiento. Se lo recupera como un proceso en el que se aprehende -desde- y -con- la propia práctica y a través de la participación y articulación con Defendamos Alberdi.

Los dos apartados siguientes *Manifiesto de barrio Alberdi* y *Caminando la historia de Alberdi* recuperan las voces de miembros de la Multisectorial. El Manifiesto declara los principios e intenciones que dan origen a la Multisectorial y un programa de acción del colectivo. El escrito fue realizado por quienes forman parte de la organización barrial y comparte sus voces y *sentipensares*. Recorre y recupera de forma sintética parte de las luchas, rebeliones y resistencias que ocurrieron en los territorios del barrio como punto de partida hacia tomar un posicionamiento político sobre el actuar ante las transformaciones recientes que están

2 La publicación la pueden encontrar en línea en:
<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1263>

ocurriendo en la morfología y estructura urbana de Alberdi. Y que afecta el habitar cotidiano de quienes allí viven. Plantea una idea alternativa de “progreso” para el barrio y argumentan la lucha que llevan a cabo como colectivo y organización barrial.

En *Caminando la historia de Alberdi*, son nuevamente miembros de la Multisectorial quienes escriben el contenido de este apartado. Aquí los autores y la autora relatan el surgimiento de Defendamos Alberdi y comentan acerca de cómo fue el inicio de los recorridos por territorios de Alberdi, en tanto herramienta de acción y difusión de la lucha, recuperando lo que sucedió en los lugares que reconocen como símbolos e hitos del barrio. Capturan así lo representativo de cada uno de estos hitos y hacen una síntesis de la historia que allí se condensa. Su relato atraviesa la Ex Cervecería Córdoba, el río Suquía, el Club Atlético Belgrano, los Pasajes Aguaducho y Verna (en este último quedan vestigios de la Casa de la Reforma Universitaria), el Cine Teatro Moderno/Teatro Colón o “La Piojera” como es reconocido por las y los vecinas/os, la esquina de las calles Santa Rosa y Chubut (esquina del Cordobazo) y el Hospital Nacional de Clínicas.

El cuarto apartado, *Alberdi en relatos. La voz de los protagonistas* fue elaborado por una vecina del barrio que participó en el primer recorrido por Alberdi que se realizó en el marco del proyecto y desde dicha participación se sumó activamente en la organización y propuestas que surgieron en el voluntariado. En las páginas del escrito se conjugan múltiples voces y relatos de quienes consideramos protagonistas de las historias y vivencias del barrio. Así se rescatan fragmentos de lo que expresaron vecino/as e integrantes de diversas instituciones y organizaciones. El énfasis está puesto en la memoria e historia oral como forma de encuentro y de entretejer la riqueza y experticia de quienes han vivido y viven en Alberdi. Los ejes que estructuran los fragmentos son: *El Cordobazo, La cervecería Córdoba, La Piojera, El Chango Rodríguez y su legado, Pueblo La Toma, Presencia Afroamericana, Multisectorial Defendamos Alberdi, Día del Niño, Identidad barrial: pasado y presente del barrio, El barrio hoy, Identidad barrial y Conclusiones*. Entre los relatos se complementan imágenes y fotografías alusivas a lo que se manifiesta en el escrito como forma de adentrarnos a estos espacios y espacialidades múltiples.

Un clásico en Alberdi: el Día del Niño de la verdulería “Don Charras”, es el título del escrito que conforma el quinto apartado del libro. Al texto lo escriben dos docentes que fueron parte del proyecto. Con una fotografía en la que se aprecia escrito en el asfalto de la calle Neuquén: ¡Despacio! Niños jugando, comienza este relato en el que se reúne la historia y el cómo se desarrolla el festejo del Día del Niño en una de las verdulerías del barrio. Asimismo, se recuperan una serie de actividades y juegos que se realizaron en el año 2013 en este festejo, donde a través de lo lúdico y participativo se abordaron temas vinculados con el patrimonio

barrial, memoria colectiva, apropiación de la calle como espacio público de encuentro entre vecinas y vecinos por medio del juego, las infancias y los usos del espacio.

El apartado siguiente se denomina *Caminos de/en la vida. Lugares y desplazamientos de los migrantes afro-americanos en la ciudad de Córdoba*. En este escrito se entretajan los relatos de migrantes afro-americano/as en la ciudad. Así se comparten diversos y heterogéneos testimonios y experiencias de desplazamientos y emplazamientos de estos migrantes en la ciudad de Córdoba. En el escrito se ponen en juego *interseccionalidades*, escalas y geometrías del poder que se entrecruzan en las redes migratorias. Las dificultades que se atraviesan para poder acceder a una vivienda y/o un lugar de residencia y el entretajido de solidaridades que se construyen en consonancia con las espacialidades que se producen a través de sus propias prácticas. El texto fue escrito en conjunto con el presidente del IPA (Instituto de Presencia Afroamericana en Córdoba).

El séptimo apartado *Una vuelta por el Pueblo de la Toma. Historias, lugares, divagues* nos lleva a encontrarnos con la Comunidad Comechingón del Pueblo de La Toma (Pueblo Originario de la ciudad de Córdoba) y conocer los territorios y saberes abigarrados en Alberdi. Hugo, miembro de esta comunidad escribe el texto junto a uno de los docentes que participó del proyecto de voluntariado y que trabaja de forma conjunta con él desde hace casi una década. Allí nos invitan a recorrer a través de relatos la historia de Hugo, de su familia y del proceso de cómo llega al auto-reconocimiento como Comechingón. En ese camino recuperan memorias, lugares y procesos vividos en un movimiento de “ida” y “vuelta” entre Alberdi y el Pueblo de La Toma.

Soñando para ser libres en espíritu, luchando para ser libres en vida. Experiencias educativas en Alberdi y herramientas para trabajar en/con el barrio, octavo apartado del libro, nos abre un abanico de herramientas posibles para abordar el legado histórico de barrio Alberdi en las aulas de instituciones educativas u otros espacios. En el texto recuperan también las experiencias y actividades realizadas en distintas instancias con estudiantes de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, el Instituto San Jerónimo Secundario para Adultos, el Instituto Parroquial San Jerónimo Secundario y el Centro de Educación e Investigaciones musicales “Collegium”, de la ciudad de Córdoba. Y reconocen la importancia de la participación activa de las/os estudiantes y, el poder haber trabajado de forma colaborativa con la Multisectorial Defendamos Alberdi.

El noveno apartado, *Alberdi, barrio de pasiones y luchas*, es una poesía escrita por una de las estudiantes que fue integrante del proyecto. Allí, Renata, nos hace viajar a un partido de fútbol que se realizó en la cancha de Club Atlético Belgrano y en donde estuvieron presentes

los trabajadores de la Ex Cervecería Córdoba junto a las parejas y ex parejas que fueron partícipes en la lucha, en conmemoración a la toma de 105 días de la fábrica en el año 1998. Sus versos reivindican también las luchas y resistencias ante las actuales transformaciones urbanas en el barrio.

En los apartados décimo y undécimo del libro se recupera la lucha de los trabajadores de la Ex Cervecería Córdoba, la toma de la fábrica y lo que representa como hecho histórico que atraviesa la memoria colectiva del barrio y de la ciudad. Así en *Relatos de una lucha de barrio. Trabajadores y vecinos de pueblo Alberdi en la toma de la Cervecería Córdoba*, se entreteje un recorrido en el que se rescatan los hechos acontecidos en 1998, en 2010 con la demolición de la chimenea de la fábrica (hito del barrio) y las actuales transformaciones urbanas que suceden en el barrio. El escrito va narrando las experiencias e historias de vida de quienes fueron trabajadores de la Cervecería y que sostuvieron la toma de la fábrica. Y termina haciendo referencia a la continuidad de la lucha barrial.

En vinculación a ello, en *Las mujeres “Cerveceras” y la significancia de la toma de la Cervecería Córdoba en sus vidas* se reúnen las voces y vivencias de “las Cerveceras”, compañeras, esposas, parejas, hijas, mujeres que lucharon conjuntamente con los obreros en la toma de la Cervecería en 1998. Los fragmentos que se comparten son parte de los relatos de ellas y de lo que les significó ser parte de esa lucha. Allí se reivindica la importancia de estas mujeres en la toma de la Cervecería y las huellas que se marcaron en su vida y que posibilitaron hilar lazos de solidaridad que las mantienen unidas hasta la actualidad.

¿Qué pasa en Alberdi? Es el título del apartado duodécimo del libro. En este texto se realiza una breve contextualización de las transformaciones urbanas en la ciudad de Córdoba y en Alberdi en particular. Se presenta una síntesis de las normativas y ordenanzas municipales sobre patrimonio urbano y se hace hincapié en la lucha que lleva a cabo la Multisectorial Defendamos Alberdi, recuperando algunas de las actividades que se realizaron en el marco del Proyecto de Voluntariado Universitario Defendamos Alberdi UNCOR-45.

Sumate. Alberdi no se vende, se defiende, es el último apartado del libro. Y como cierre se reivindica la lucha y resistencia barrial con un collage de fotos en las que aparecen vecinas/os de Alberdi y de la ciudad de Córdoba con carteles alusivos a la defensa del barrio y al poder decidir sobre qué barrio quieren. Antes del collage se presentan frases y palabras que referencian diversas problemáticas que suceden en el barrio y como respuesta a ello se responde *Alberdi no se vende. SE DEFIENDE*.

El libro sintetiza un proceso de construcción colectiva de conocimiento entre miembros de

una organización barrial, vecinas/os del barrio, docentes, estudiantes y egresada/os de la Universidad Nacional de Córdoba. Manifiesta también un proceso de aprendizaje mutuo y formación conjunta en la que se asume un compromiso político con la lucha que lleva a cabo Defendamos Alberdi. Así, el quehacer extensionista da cuenta de una práctica situada que no se encuentra desvinculada de las discusiones teóricas ni de posicionamientos políticos. Una práctica vinculada al quehacer cotidiano que nos permite reflexionar críticamente sobre la construcción de conocimiento desde y en la Universidad en diálogo con colectivos otros. Y en ello, asumir la posibilidad de recorridos, tensiones, desplazamientos y compromisos necesarios para que suceda un diálogo de saberes.

Carla Eleonora Pedrazzani³

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.



3 Docente e investigadora del Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: cepedrazzani@gmail.com

••
Secretaría de
Extensión

ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

ESTUDIOS de Extensión
en Humanidades

e+e