

# e+e

ESTUDIOS de Extensión  
en Humanidades

## EDUCACIÓN Y TERRITORIOS.

*Pensar lo público en las prácticas extensionistas*



## 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  
[www.unc.edu.ar/extension/](http://www.unc.edu.ar/extension/)

## Diseño

Sofía Morón

## Corrección

Maia Milman  
María Elida Morales Miy



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.

e+e

Educación y territorios.  
Pensar lo público en las prácticas  
Extensionistas

## Consejo editorial

Andrea Giomi  
Carla Pedrazzani  
Eduardo Mattio  
Flavia Romero  
Georgina Ricardi  
José María Bompadre  
Liliana Pereyra  
Marina Yazvi

## Comité académico-extensionista

Antônio Cruz (UFPeI, 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 y Natalia Arriola  
**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

# **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:**

#### **Secretaría de Coordinación General**

##### **Secretario:**

Leandro Inchauspe

#### **Secretaría de Extensión**

##### **Secretario:**

José María Bompadre

##### **Sub-secretaria:**

Virginia Carranza

#### **Secretaría de Posgrado**

##### **Secretario:**

Andrés Sebastián Muñoz

#### **Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica**

**Secretaria:** Jaqueline Vassallo

#### **Secretaría de Asuntos Estudiantiles**

**Secretaria:** María Martínez

**Subsecretaria:** María Eugenia Gay

**Prosecretaría de Relaciones  
Internacionales e Interinstitucionales**  
**Prosecretario:** Guillermo Javier Vázquez

**Oficina de Graduados**  
**Coordinadora:** Brenda Carolina Rusca

#### **Secretaría Privada Decanato**

Ramiro Pérez

#### **Programa Universitario en la Cárcel**

**Directora:** Beatriz Bixio

**Coordinadora:** Flavia Romero

#### **Coordinadora del Área de Publicaciones**

Candelaria De Olmos Vélez

#### **Coordinador Programa de Derechos Humanos**

César Diego Marchesino

#### **Coordinadorx Programa Género, Sexua- lidades y Educación Sexual Integral**

Carlos Javier López

#### **Coordinador del Área de Cultura**

Claudio Fernando Díaz

<b>Presentación e+e. De las pedagogías implicadas en los territorios</b> .....	8
José María Bompadre	

## Dossier

### **EDUCACIÓN Y TERRITORIOS. PENSAR LO PÚBLICO EN LAS PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS**

<b>Presentación Dossier. Educación y territorios. Pensar lo público en las prácticas extensionistas</b> .....	14
Juan Pablo Abratte	

<b>Comunidades de lectura “en los márgenes”: El arte de habitar, un territorio de lo posible</b> .....	16
Verónica Mercáu, Ivana Santoro, Haydeé Maza y Alicia Medrano María Paula Demos, Emilia Mansilla, Lucía Ferrari, Diana Quinteros, Sabrina Maurizi y Matías Flores Villagra Paula Basel, Clara Iglesias, Analí Mansilla, Barbarena Amato Ros, Mora Stiberman, Anina Mingolla y Lucía Rodríguez	

<b>La cátedra de Prácticas Sociales Educativas (PSE) en la carrera de Sociología: Una experiencia inaugural de curricularización de la extensión en la UNCUYO</b> .....	41
Gonzalo Gabriel Navarro Sanz	

<b>Aportes y desafíos del encuentro entre estudiantes de la Educación Pública.</b> .....	56
Marianela Moretti y Ariel Aybar	

<b>Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica.</b> .....	76
Marta Greco, Rocio Peterle, María Sol Couto, Cintia Bonomo y Oscar Soto	

<b>Enseñar con-ciencia ambiental en contextos no formales: Experiencias del profesorado en ciencias biológicas de la UNC</b> .....	92
María Teresa Ferrero, Priscila Ariadna Biber y Maricel Ocelli	

<b>Prácticas sociocomunitarias: Una experiencia de intervención pedagógica en el encuentro con una organización comunitaria en Córdoba.</b> .....	108
Marisa Muchiut y Marina Yazzi	

<b>Desafíos de la agroecología en territorios suburbanos</b> Nadia Alexandra Balmaceda, Joaquín Ulises Deon .....	129
--	-----

## Relatos de Experiencias

<b>“Miseria planificada. Economía y dictadura” Una reflexión sobre la práctica extensionista en el espacio para la memoria y promoción de los derechos humanos “La Perla”</b> .....	156
Marina Giraudó, María Victoria Tejeda, Laura Bonafé	

<b>Comunidades que hablan</b> Florencia Cisnero y María Magdalena Uzín .....	172
---	-----

<b>Resignificando el sentido de la extensión a través del programa universitario en gestión bancaria.</b> Gabriela Sabulsky, Vanesa Guajardo Molina y Diana A. Pérez .....	186
---	-----

## Reseñas

<b>Jueves. Bucear sin agua</b> .....	206
Lucía Beltramino	

<b>Articulaciones entre territorio y educación en barrios de Valparaíso, Chile</b> .....	209
Beatriz Ensabella	

## Debates audiovisuales

<b>Las territorialidades de la educación pública.</b> .....	217
José María Bompadre y Carla Eleonora Pedrazzani	

<b>Derecho a la ciudad y saberes en movimiento. (Re) conocerse y volverse much*s en una clase itinerante</b> Luciana Buffalo, Cecilia Irazoqui y Santiago Llorens	228
--	-----

# ***De las pedagogías implicadas en los territorios***

**José María Bompadre** | jomabom@yahoo.com.ar

Secretario de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

La presentación de un nuevo número de nuestra revista bajo el título de la convocatoria “EDUCACIÓN Y TERRITORIOS. PENSAR LO PÚBLICO EN LAS PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS” renueva la discusión de los sentidos políticos de la extensión por sobre cualquier práctica o actividad específica sobre ella.

En las últimas décadas asistimos a profundos cambios experimentados en la teoría social contemporánea. Algunas de ellos refieren a nuevos abordajes para problematizar en relación a la configuración de los territorios. Describirlos en esta presentación sería de largo aliento y cambiaría su sentido, sin embargo quiero recuperar algunas discusiones capaces de indiciar la importancia que tiene esta convocatoria para quienes militamos la jerarquización de la extensión universitaria en las universidades públicas.

Los geógrafos racionalistas (siglos XIX y XX) sostenían que los territorios eran espacios naturales preexistentes, donde los grupos humanos llevaban a cabo diferentes prácticas; concepción naturalista devenida del pensamiento moderno del siglo XIX estructurado bajo la dicotomía naturaleza/cultura.

Las perspectivas contemporáneas –más allá de sus diferencias- cuestionan ese naturalismo y acentúan su carácter social como resultante de relaciones complejas y multidimensionales de aspectos culturales, políticos y económicos situados. Convergen en estos análisis, clivajes epistemológicos que conducen a recuperar las experiencias de estar, sentir y (re) producir de muchas maneras la sociedad y como superación de cualquier dicotomía que escinda las condiciones objetivas, de las subjetivaciones y agentividades de los agentes sociales.

De esta manera, si los territorios son resultantes de representaciones, apropiaciones y relacionamientos en contextos específicos: ¿Cómo pensamos la articulación entre educación y territorios? ¿Qué pedagogías debieran implicarse en esos relacionamientos?

La idea nos orienta a efectuar algunos desplazamientos capaces de sacarnos de la tentación de definir qué entendemos por educación, para ensayar reflexiones en relación a la dimensión pedagógica que la caracteriza. Lo pedagógico refiere a una manera particular de construir vínculos entre las universidades públicas y los territorios, capaz de generar aprendizajes mutuos y significativos para los sujetos. Los vínculos entre dos o más territorios y en el marco de una política de extensión crítica, suponen algunos considerandos que quiero destacar.

Uno de ellos refiere a crear instancias dinámicas de reflexión sobre el diseño de las prácticas. En las mismas importa considerar información sobre los contextos diferenciales de articulación, especialmente a aquella que refiere a cómo los sujetos los piensan, sienten y viven, cómo los nombran y cómo algunos aspectos cobran significación en detrimento de otros. Indagar sobre las genealogías de la constitución de los saberes permite comprender tanto las lógicas de significación de los acontecimientos, como aquellas sedimentaciones que operan como estructurantes, sean experienciales o inscriptas en tradiciones teóricas diferentes. De estas implicaciones pueden derivarse desafíos que orienten a producir nuevos conocimientos.

Otra refiere a que las conexiones entre las experiencias y los aprendizajes conjugan relacionamientos entre los supuestos, las normalizaciones internalizadas y las decisiones conjuntas que se acuerden. La dimensión pedagógica implicará un trabajo conjunto y colaborativo capaz de identificar un territorio variable en prácticas y representaciones pero también posible en relación a los objetivos, deseos y utopías que mueven a los sujetos a trabajar juntos.

De allí que la dimensión política del vínculo pedagógico en contextos extensionistas combina espacios de deliberación y reflexión colectivas, de tomas de decisiones conjuntas, de apropiación significativa de nuevos saberes y maneras de conocer y de explicitación de las condiciones socio-históricas en que operan los sujetos desde y en esas relaciones.

## EDUCACIÓN Y TERRITORIOS. PENSAR LO PÚBLICO EN LAS PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS

*A través de este dossier, la Revista E+E invita a pensar las diversas modalidades y prácticas extensionistas, reconociendo el carácter eminentemente público de lo educativo en tanto instancia histórica y social que garantiza un espacio-tiempo de encuentro entre generaciones de sujetos que se apropian y compar-ten diferentes saberes. En este sentido, habilita instancias para pensar aquello valioso a ser trabajado, pero también abriendo a la interpelación y la crítica sobre las formas y los conocimientos que son considerados necesarios de ser legados, mostrados y compartidos. Estas experiencias se presentan como públicas en tanto dan lugar a que confluyan sujet\*s con variadas y diversas trayectorias sociales, garantizando la escucha de una multiplicidad de voces desde las cuales se construye y (re)construyen acervos culturales compartidos, es decir, se redefine lo común. Se advierte también que las mismas no están exentas de conflictividades, disputas y negociaciones en torno a los sentidos que se producen, a la vez que se constituyen en instancias de encuentro para articular demandas al Estado y garantizar derechos.*

*En el contexto actual de desfinanciamiento de la educación pública, de desgarramiento de las tramas sociales que contienen y construyen lo común y de privatización de la vida cotidiana llevando a situaciones de extrema vulnerabilidad social consideramos central, desde la universidad pública, visibilizar y reconocer los aportes que variadas propuestas extensionistas realizan para sostener el carácter público de lo educativo.*

*Este número, es una invitación también a (re)pensar los múltiples territorios donde acontecen estas prácticas y cómo se articulan con la educación en lo público desde las experiencias extensionistas tanto en sus dimensiones materiales como simbólicas.*

# **Educación y territorios.** *Pensar lo público en las prácticas extensionistas*

**Juan Pablo Abratte**

Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades(UNC)

En esta presentación, proponemos compartir algunas reflexiones en torno a las relaciones entre educación y territorios, en el marco de prácticas extensionistas desarrolladas en el contexto de la universidad pública. En primer lugar resulta necesario concebir a la extensión como un espacio en el que se articulan un conjunto de experiencias educativas, en tanto que experiencias ético-políticas de producción, circulación e intercambio de saberes entre actores intra y extra universitarios, desarrolladas en múltiples contextos de intervención social, institucional y comunitaria.

La referencia al territorio en el campo de la educación superior y especialmente en el de la extensión universitaria, alude siempre a un territorio de saberes. Los modos de intervención pedagógica y sociocomunitaria de las instituciones universitarias en diversos espacios sociales supone, seguramente, un conocimiento de las características económicas, culturales, lingüísticas, políticas e institucionales de cada uno de esos espacios. Sin embargo, y sin negar la relevancia de estos procesos de conocimiento del territorio en el que se inscriben las prácticas extensionistas como insumos para el producción de conocimientos situados en el campo académico, resulta indispensable reconocer a esos espacios como ámbitos de

producción, reproducción, circulación y recreación de saberes específicos.

Interrogarnos desde la Universidad pública acerca de las características de esos saberes, acerca de su status epistémico, de los modos en los que se construyen, legitiman y validan, las formas en que circulan y sus modalidades de transmisión y recepción es un aspecto central de la extensión universitaria, si pretendemos que las prácticas extensionistas nos interpelen en el sentido mismo de nuestra función institucional.

No se trata sólo de reconocer los espacios a los que la universidad pretenden llegar, de delimitar sus rasgos característicos, de comprender sus condicionamientos históricos y sociales, de conocer su lenguaje y su cultura, de reconocer sus prácticas y sus modos de interacción con el saber académico. Se trata más bien de entender estos espacios como territorios en los que se construyen saberes (institucionales, sociales, comunitarios) que entran en diálogo con el saber académico. Entender la densidad histórica de esos territorios –como espacios de producción de conocimientos– supone reconocer esos conocimientos como legítimos y proponer espacios horizontales de diálogo e intercambio de esos saberes con el saber académico, con sus modos de producción y legitimación específicos. Esto implica también el reconocimiento de tensiones y conflictos entre saberes en disputa, producidos en campos específicos. jerarquizados y valorados de modos socialmente desiguales, legitimados (y deslegitimados muchas veces por diferentes actores institucionales y sociales)

Este territorio, supone entonces una dimensión topológica –un adentro y un afuera de la Universidad– pero también una dimensión relacional, que define una trayectoria de vínculos, una historia de relaciones entre actores sociales concretos. En ese sentido, todo proyecto extensionista se inscribe en una historicidad, definida no sólo por las interrelaciones entre la institución universitaria y la/s comunidad/es, sino también por la propia historicidad de ambos espacios. La historia reciente de la Universidad pública en nuestro país y en América Latina, configura una serie de condiciones de posibilidad para este tipo de experiencias. La definición de políticas de inclusión social y educativa y el papel asignado a las universidades públicas en estos procesos, permitió desarrollar una serie de programas y proyectos, en articulación entre el Estado, las universidades y la comunidad, que estimularon experiencias extensionistas en terreno. En el contexto actual, de restauración neoconservadora y neoliberal, los modos de articulación entre el Estado, la Universidad pública y los territorios concretos se encuentran profundamente condicionados para este tipo de prácticas.

De hecho, las diversas modalidades que se constituye esa relación, pueden configurarse en sentidos diversos. Tradicionalmente la extensión fue pensada y puesta en práctica en una perspectiva de arriba hacia abajo, del interior hacia el exterior, en una jerarquía de saberes en la que se proyecta el saber académico –intra universitario– a un conjunto de actores sociales, a comunidades, instituciones o grupos que se han considerado portadores de saberes subalternos, des-jerarquizados, de sentido común e incluso dichos saberes han sido negados o invisibilizados.

Sin embargo, el componente político de toda práctica extensionista, permitió –incluso en etapas de nuestra historia en las que la extensión fue prácticamente eliminada de la agenda universitaria, o reducida a perspectivas instrumentales de transmisión de saberes “útiles” para el mercado, la “promoción” y el disciplinamiento social e incluso la difusión de contenidos ideológicos de corte dogmático –carentes de toda problematización intelectual, ética y política– desarrollar teórica y prácticamente un caudal de experiencias innovadoras, que alimentan una trayectoria académica y política de jerarquización de la extensión y construcción de saberes situados, y de prácticas de alto potencial democratizador tanto al interior de las universidades, como en las comunidades,

Concebir la extensión como diálogo de saberes implica entonces un posicionamiento ético y político y a la vez una toma de posición pedagógica. Desde esa perspectiva los territorios son concebidos como espacios en los que se promueven relaciones horizontales entre saberes que –configurados en múltiples contextos y registros– pueden convivir y enriquecerse mutuamente en el trabajo colectivo. Estos vínculos de intercambio de saberes diversos, contruidos a partir de lógicas diferenciales, encuentra en el espacio de la extensión un terreno fértil para la construcción colectiva. Heredera de la pedagogía freireana, se parte de reconocer un vínculo educativo entre sujetos sociales que son portadores de saberes dispuestos a dialogar. Esta posibilidad supone en primer lugar el reconocimiento de ese vínculo horizontal y democrático –que sin desconocer las jerarquías, las disputas y los modos de producción y legitimación epistémica de esos saberes– se proponga un trabajo sistemático de construcción dialógica. Un trabajo no exento de conflictividad para la propia institución universitaria, en la medida en que interpela modalidades de enseñanza, de investigación y de intervención profesional; obligando a las instituciones académicas a salir de ciertas posiciones hegemónicas en las que habitualmente se despliegan sus prácticas.

Para cerrar este conjunto de reflexiones quisiera considerar el último desafío que propone el título del dossier “pensar lo público en las prácticas extensionistas”. Tal como lo señalamos en torno a las relaciones entre educación y territorio, el carácter público de la universidad tampoco es un dato dado, sino una construcción histórico-política. Si bien es cierto que en nuestro país la universidad pública es un actor político de relevancia y que su carácter público, gratuito, laico y crítico constituyen rasgos de su identidad institucional que a veces parecen esenciales, no podemos dejar de reflexionar en torno a un escenario nacional y regional profundamente regresivo, en el que las universidades públicas enfrentan embates en diversos frentes. Por un lado, las políticas neoliberales ponen en tensión la noción de educación superior como derecho, mediante operaciones políticas y mediáticas, desfinanciamiento, desmantelamiento de programas y proyectos, puesta en sospecha de prácticas de articulación entre el Estado, las instituciones universitarias y las comunidades, desterritorialización (virtualización) y a la vez internacionalización de la educación superior, se proponen modelos universitarios orientados hacia el mercado, que debilitan el valor de lo público en las instituciones–y particularmente en los espacios extensionistas.

Pero además, tal como ya lo hemos transitado en la década de los 90, la extensión en sus perspectivas instrumentales y de transferencia de conocimientos desde lógicas de mercado, ha contribuido a palear el desfinanciamiento de la universidad pública y a generar circuitos de mercantilización de la educación superior. Este segundo aspecto, vinculado al anterior, ha sido muchas veces responsabilidad de las propias instituciones universitarias, en contextos políticos de desfinanciamiento y recorte presupuestario para la educación pública.

Un tercer elemento que configura hoy un escenario de amenaza, es la emergencia de discursos conservadores, pretendidamente despolitizados, que cuestionan el papel del conocimiento crítico en las instituciones públicas de educación superior, proponiendo una función instrumental de transmisión de conocimientos útiles, para el mercado laboral –especialmente entre sectores crecientemente excluidos de la sociedad. Estos procesos, cada vez más riesgosos en el escenario regional, ponen en tensión el carácter público de la institución universitaria en su sentido más profundo. Estas perspectivas se encuentran en disputa con el modelo de universidad que sostenemos, y con las formas y contenidos políticos y pedagógicos con los que intervenimos en los diferentes espacios sociales e institucionales. La defensa de la universidad pública, en su sentido más profundo, es también la defensa de prácticas extensionistas que amplíen el horizonte de la inclusión social y educativa, que

despliegan conocimientos críticos, que interpelen los saberes comunitarios, pero también a los saberes académicos, que profundicen la potencia transformadora del conocimiento producido colectivamente, desde una perspectiva emancipatoria, pero también que contribuya a un diálogo social en escenarios de creciente violencia y regresividad ideológico-política. Creemos que esta publicación constituye un aporte en ese sentido.



Licencia Creative Commons

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

# Comunidades de lectura “en los márgenes”: *El arte de habitar, un territorio de lo posible*

**Verónica Mercau** | romercau72@hotmail.com

**Ivana Santoro, Haydeé Maza y Alicia Medrano**

Docentes de la Escuela Hugo Leonelli, Granja de Funes II (Ciudad de Córdoba).

**María Paula Demos** | demospau@gmail.com

**Emilia Mansilla, Lucía Ferrari, Diana Quinteros, Sabrina Maurizi y**

**Matías Flores Villagra**

Estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

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

**Clara Iglesias, Analí Mansilla, Barbarena Amato Ros, Mora Stiberman, Anina Mingolla y Lucía Rodríguez**

Equipo que coordinó durante los años 2015, 2016 y 2017 el Seminario de Práctica Sociocomunitaria “Destejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria”, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

## Resumen

El relato que presentamos forma parte de un proceso colectivo de escritura<sup>1</sup> en el que participaron maestras de la Escuela Hugo Leonelli (una escuela pública que apuesta al cuidado de las infancias contra el desamparo), estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación y el equipo que coordina, desde el 2015, el Seminario de Práctica Sociocomunitaria “Destejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: formas narrativas, memorias visuales, mundos culturales” en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

En los tiempos actuales de desfinanciamiento de la educación pública, parecen imponerse el utilitarismo y la medición de resultados. Por eso tenemos la tarea de contribuir a ensan-

---

<sup>1</sup> Primer taller de escritura narrativa (colectiva) de experiencias literarias “en los márgenes”. Coord.: Paula Basel. Secretaría de Extensión de la FFyH, UNC. Córdoba, 1 de marzo de 2019.

char, desde la universidad y las escuelas, *un territorio de lo posible* frente a lo uniforme y hegemónico. Como sugiere Michèle Petit, mientras más difícil es el contexto, más necesarios son los *espacios poéticos*: espacios abiertos hacia otra cosa, espacios para salir de uno mismo por un momento, espacios donde reconocerse y comprender la propia historia, espacios para el pensamiento y los sueños. En este sentido, sostenemos que si apostamos a un proyecto social de infancia, la lectura literaria es una experiencia deseable y vital que debería ser posible para todxs lxs niñxs.

Nos interesa especialmente articular prácticas con debates, preocupaciones y teorizaciones vinculadas a un campo relacional muy sensible y relevante, en el cruce entre *infancias, territorio, cultura y escuela*. Al mismo tiempo, queremos que la reflexión desde distintas voces forme parte de una práctica educativa extensionista. Dicha práctica ha movilizó puentes entre actores sociales extrauniversitarixs y universitarixs, resignificando el diálogo de saberes entre la universidad y las escuelas, y el valor de las narrativas pedagógicas para resituar el carácter público y político de la enseñanza. La perspectiva que asumimos al escribir es que todo puede decirse, pensarse y ser sentido con libertad: la libertad para escribir posibilitando la emergencia de la palabra cargada de mundo (Freire, 1970).

**Palabras clave:** infancias populares, escuelas públicas, comunidades de lectura, experiencias literarias, el arte de habitar.

### ***Reading communities “on the margins”: The art of inhabiting, a territory of the possible***

#### **Abstract**

The work we present in this paper is part of a collective writing process<sup>1</sup> in which many different people took part: teachers of the primary school Hugo Leonelli (a state-owned school that supports childhoods care and protection against neglect), students of the School of Education Sciences, and the team that coordinates the Seminar of Socio-communitarian Practices “Unweaving teaching itineraries at the primary school: narrative forms, visual memories, cultural worlds,” in the School of Philosophy and Humanities of the National University of Córdoba (UNC).

Nowadays, in a context of budgetary cuts in state-funded education, where utilitarianism and the measurement of results seem to prevail, the university and the school communities have the task of contributing to enlarging *the territory of the possible*, against the uniform and hegemonic. As Michèle Petit suggests, the harder the context is, the more necessary *poetic spaces* are: spaces open to something else, spaces to get out of oneself for a moment, spaces to recognize ourselves and understand our own history, spaces for thinking and for dreams. In this respect, we believe that the reading of literature is a desirable and vital experience that should be possible for all children, if we aim at developing a childhood social project.

We are especially interested in articulating practices with debates, concerns and theories linked to a very sensitive and relevant relational field, which stands at the crossroads of childhoods, territory, culture and school. Furthermore, we want reflection from different voices to be part of a community outreach educational practice that have built bridges between university and non-university social actors, giving new meanings to dialogues of knowledge between the Academia and schools, and to the value of pedagogic narratives, so as to relocate the public and political character of teaching. The approach we take when writing is that everything can be said, thought and felt with liberty: the liberty to write, making the emergence of the word charged with world possible (Freire, 1970).

**Key words:** popular childhoods, public schools, reading communities, literary experiences, the art of inhabiting.

### **Las experiencias literarias y artísticas que movilizan los libros-álbum: abrir el juego a la sorpresa y la imaginación, sugerir otras miradas**

En esta oportunidad, queremos compartir algunos hilos que venimos tejiendo como parte de una trama más amplia desde la que intentamos priorizar la educación literaria y artística, en estrecha relación con *el arte de habitar*, para que todxs lxs niñxs puedan construir sus “casas de palabras”, sus “habitaciones propias” (metáforas espaciales que ponen en primer plano la necesidad de hacer más habitable un mundo injusto y desigual). En sintonía con Michèle Petit (2015), podemos decir que a lo largo de toda vida las prácticas artísticas y la literatura inciden en 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).

A partir de una sostenida política de lectura y de provisión de libros entre los años 2003-2015, las bibliotecas de las escuelas públicas comenzaron a ser habitadas por una diversidad maravillosa de libros que proponen puentes para el encuentro con las infancias. Por formas narrativas y artísticas que invitan a reinventar las relaciones con los otros, con nosotros mismos, con las formas de mirar el mundo (Basel, 2013). Sin embargo, sabemos que la desigualdad de oportunidades todavía es muy grande y también que no da lo mismo un libro que otro. En palabras de María Teresa Andruetto, un buen libro es un territorio al que vamos en busca de preguntas y respuestas siempre provisionarias:

Los buenos libros son construcciones de mundos, artificios que nos obligan a percibir otras vidas, imaginar otros derroteros humanos; esa es una de las razones más fascinantes de escribir y de leer: mirar el mundo desde ojos ajenos, intentar adentrarnos en otras condiciones de vida para comprender un poco más la condición humana (Andruetto, 2015:98).

En el caso de los libros-álbum, Cecilia Bajour ha señalado que este tipo de objetos despliega

y requiere un tiempo de observación y lectura que detiene el agitado ritmo de lo cotidiano, ya que los recursos retóricos 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).

En las experiencias compartidas en la Escuela Hugo Leonelli se destacan estos *libros desafiantes* que ofrecen la posibilidad de múltiples lecturas, significados e interpretaciones, con la potencia del arte ofrecido para contar. Aparece una invitación a modos de lectura que también son un reto.

Proponer estos textos y modos de leer que funcionan como desafío requiere, necesariamente, (re)pensar los tiempos y los espacios. Se trata de un proceso que involucra múltiples decisiones pedagógicas y didácticas para provocar los encuentros con cada libro de manera situada y colectiva, íntima y personal: “La elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha” (Bajour, 2014). En este sentido, consideramos que hay un cuidado ético en la decisión de abrir el juego a la sorpresa, a la imaginación, a las experiencias personales de lxs niñxs.

Como sugiere Chambers (2007), es posible que al leer un libro-álbum se dé lugar a la relación entre múltiples ideas y asociaciones que lxs niñxs pueden establecer entre el mundo del texto, su propio mundo y otros posibles. También es posible pensar el lugar que ocupa el universo relatado del cuento al *entrar en la ficción*:

Cuando le contamos un cuento a un chico estamos dejando inauguradas algunas cosas. Por un lado, le garantizamos que existen discursos imaginarios deliberados, construcciones hechas de palabras y ‘gratuitas’ (o por las que, al menos, no hay que pagar el precio de la referencia). Otros mundos -redondos, encerrados en sí, independientes por tener sus propias reglas internas, aunque, por supuesto, vinculados de muchos y muy complejos modos al mundo real-, mundos imaginarios a los que se puede ir de vista (Montes, 1999:47).

Las experiencias artístico-literarias proponen una forma particular de navegar por dentro y fuera de los libros, donde el escenario cobra sentido y vida, los detalles y signos van sumando pistas a la(s) historia(s), y la imagen nos cuenta muchas veces más que las palabras. La posibilidad de habitar este tipo de experiencias en las escuelas necesita y requiere de un cuidado, una atención especial para que los enigmas e interrogantes se abran, se vivan, se descubran. Como veremos en los siguientes relatos, esto no sería posible con una sola lectura superficial y lineal del libro. Será necesario detenerse en una ilustración, en un detalle, en la tapa, en la contratapa y hacer pausas tomándonos el tiempo necesario para mirar y mirarnos, creando la gran ocasión para que esto (nos) suceda. Por ello, lo que se propone en este tipo de experiencias es leer “*levantando la cabeza*” (Barthes citado por Bajour, 2014:10).

En los libros-álbum existe una relación muy estrecha entre texto e imagen, donde no todo está dicho, acabado ni cerrado: el diálogo entre lo dicho por el texto escrito y lo dicho por la ilustración es fundamental para la construcción conjunta de sentidos (Bajour, 2014). El desafío es poner en común entre lxs lectorxs las diversas interpretaciones, significados y relaciones, potenciando la *actitud interpretativa* que se enriquece por lo no dicho. Este proceso de lectura colectiva conlleva necesariamente la construcción intencionada de un lugar de profundo respeto hacia las infancias. Como mediadorxs y portadorxs de historias, recorridos, anécdotas y múltiples experiencias, intentamos que la escucha sea responsable y amorosa, ya que existe un vínculo muy íntimo que se teje en el encuentro de lxs niñxs con los libros (y ese vínculo es el que pretendemos cuidar). Los espacios de lectura conectan con fibras muy sensibles y personales, de acuerdo al contexto de vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado (Chambers, 2007).

Nos parece interesante explorar los modos en que el arte se juega en las propuestas estéticas presentadas en los libros y lo que estos sugieren. Siguiendo a Bajour, nos preguntamos: “¿El silencio no será el punto inefable donde se cruza el libro-álbum con lo poético?” (Bajour, 2016:9). En sentido contrario al exceso en lo dicho y mostrado en la literatura infantil-juvenil, la autora señala que muchos libros-álbum trabajan en los *mapas del silencio*.

Podemos pensar que lo no dicho en este tipo de literatura es una decisión ética y política vinculada con la mirada y las infancias. Cuando otro tipo de lecturas y experiencias intenta rellenar los huecos y los silencios (sosteniendo el sobre-decir y sobre-mostrar), este tipo de experiencias confía en que lxs niñxs tienen ideas muy valiosas y significativas para compartir, incluso sin palabras (en aquello que expresan en gestos, miradas, movimientos). Por eso, dicha práctica “se aproxima a la condensación de lo poético al ser invitadores de esperas,

interrogantes, detenciones, juegos retóricos que apelan a la sugerencia, sin decir o mostrar del todo” (Bajour, 2016:14).

Estas grietas y posibilidades que se abren nos invitan a observar, detenernos y repensar en lo que decimos y callamos. También habilitan momentos de conversación para poner en común lo que nos pasa, lo que sentimos y lo que pensamos. En estas instancias de *conversación literaria* compartimos el entusiasmo, lo que nos gusta y lo que no, los desconciertos y dificultades; así como también las conexiones, asociaciones, relaciones entre algunos detalles y pistas (Chambers, 2007). El intercambio de ideas, pensamientos y opiniones nos invita (nuevamente) a regresar al libro, releer alguna parte de la historia, detenernos en una ilustración, escuchar las interpretaciones de lxs niñxs. Como sugiere Cecilia B., hablar de los textos es volver a leerlos (Bajour, 2014).

Los espacios de conversación literaria habilitan y suponen la socialización y negociación de significados, de visiones del mundo. Esto no es tarea sencilla, requiere reiterados esfuerzos por oír y entender lo que nos sugieren lxs otrxs sobre sus miradas de la historia y del mundo. Por ello, en estas experiencias es necesario “oír entre líneas”, prestar el oído desde una escucha atenta que supone conciencia, intencionalidad, actividad:

La democracia de la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia, aunque no coincidan con ella. Construir significados con otros sin necesidad de cerrarlos es condición fundamental de la escucha y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual (Bajour, 2014:13).

Entendemos este tipo de experiencias de lectura y escucha atenta como parte de una apuesta al *cuidado de las infancias* desde una perspectiva de derechos, ya que se trata de prácticas reparadoras y transformadoras que posibilitan la circulación de la palabra (todas las voces pueden ser escuchadas). Una apuesta a infancias libres y creativas desde el acceso a bienes culturales, confiando en lectores inquietxs e intrépidxs: “confiar en que los lectores se pueden encontrar con textos que los dejen inquietos o en estado de pregunta es una manera de apostar por los aprendizajes sobre la ambigüedad y la polisemia en el arte y la vida” (Bajour, 2014:18).

Lo que lxs niñxs piensan, sueñan, imaginan y sienten se hace lugar y refugio en estas experiencias para poder tomar la palabra. Hablar solxs, con otrxs, hablar juntxs...

***La ola: una invitación a leer el mar y jugar desde una narrativa visual, sensible y poética***



Figura N° 1

***La ola / Suzy Lee. Bárbara Fiore Editora (2008)***

Desde que nos encontramos en el aula-taller del seminario, frente a una “mesa servida” de libros-álbum entre los cuales se encontraba *La ola*, esta obra nos resultó desafiante, conmovedora y sensible. A partir de la lectura compartida que realizamos, se movilizaron experiencias propias y profundas acerca de nuestras vivencias con el mar. En este sentido, el libro fue una invitación espontánea a dialogar y conversar sobre las sensaciones que nos generaban las imágenes, para animarnos a poner nuestras palabras y nuestros sentidos en juego. Desde allí, ya nos sentimos zambullidas en la obra. Sentimos que con ese mismo deseo podríamos transmitir, contagiar y generar un encuentro de lectura de lxs niñxs de primer grado de la escuela con este libro tan especial.

A la hora de planificar conjuntamente este itinerario literario, nuestra principal intención fue la de crear tiempos y espacios dentro del aula en los que se enriqueciera la curiosidad, la libertad, el deseo de conocer. Tuvimos, desde el principio, un interrogante que nos acom-

pañó como desafío, un primer supuesto: el mar era un lugar desconocido para ellxs. Si bien nos preguntamos por los modos en que lxs chicxs podían llegar a leer y vivenciar lo representado en la ficción desde sus propias experiencias, siempre confiamos en la potencialidad que tienen los libros, la literatura para conmover y hacernos vivir encuentros especiales que ensanchan nuestros universos culturales. Sabíamos que la lectura de este libro, que casi no tiene palabras escritas, llevaría a lxs niñxs a viajar y abrir mundos conocidos y desconocidos.

En este sentido, y como señala Michèle Petit (2015), pensamos que la transmisión cultural es una forma de mostrar, presentar y descubrir el mundo, sin dejar de lado el propio, de donde vienen lxs niñxs; es decir, reconociendo sus múltiples realidades e intereses. Asumimos el carácter incalculable de las prácticas educativas e imaginamos una “puerta de entrada” (posible) para promover un acercamiento inicial a esta obra literaria. Fue a partir de esta primera invitación que lxs niñxs abrieron nuevos y variados caminos que les permitieron ir construyendo significados desde diferentes puntos de vista (lo cual nos interpeló directamente a nosotras mismas como mediadoras culturales).

En el proceso de afinar la mirada acerca de la relación simbólica que lxs niñxs establecieron entre sus lecturas y este libro-álbum, pudimos reconocer distintos ejes. Modos singulares en los que ellxs se sumergieron y compartieron sus sensaciones y emociones acerca de sus propias experiencias con el agua, desde sus vivencias familiares, sus miedos y deseos de infancia, en muchos casos relacionados con el canal que delimita espacialmente los márgenes del barrio. Algunxs chicxs se detuvieron en un detalle, casi al final de la historia: “A mí me gustó cuando llega la mamá”; “Porque la encontró (a la niña) para siempre”.

Los textos literarios nos interpelan profundamente acerca de nuestras visiones y experiencias en (sobre) el mundo. La lectura compartida de este libro-álbum y sus sucesivas interpretaciones dieron lugar a diversos puentes que unieron la historia narrada con sus propias experiencias de infancia. A través de estos puentes de significados y sentidos, entre sus propios mundos y el mundo del texto, algunas voces manifestaban sensaciones de miedo en relación al agua:

Yo cuando tenía 4 años, armaron una pileta, todos nos fuimos a la casa de mi primo y se subieron arriba mío y me empecé a ahogar; Cuando era chiquita me ahogué en el río; ¡Y yo en la pileta!; Yo me quede sólo en el río.

Aquello que, desde nuestro lugar de mediadoras, asumimos que sería lejano para lxs niñxs,

se volvió cercano cuando lo significaron y conectaron desde su imaginación, con sus propias experiencias.

En estas conversaciones literarias, surgieron otros relatos e interpretaciones. Por ejemplo, que la niña protagonista de esta historia, al recoger los caracoles de la orilla, estaba descubriendo los tesoros del mar para compartirlos con su mamá. A partir de esta lectura, les propusimos conocer aquello que el mar atesora para construir su propio pedacito de mar y poder compartirlo con alguna persona especial para ellxs. Les presentamos entonces un cofre con muchos elementos como caracoles y arena, y los exploramos a través de nuestros sentidos.



Figura N° 2

### **La lectura desbordada: descubriendo los secretos del mar**

Al (re)visitar la experiencia, nos preguntamos nuevamente acerca del tipo de invitación que propone este libro-álbum, sobre ciertas características que habilitan un abordaje tan emocional y sensorialmente profundo por parte de lxs más pequeñxs. La obra se destaca especialmente por proponer un mundo ficcional, narrativo y poético, solo con imágenes (si bien las palabras están ausentes, la presencia del título aporta algunas pistas). En ese sentido, podemos decir: *La ola* te invita a leer las imágenes, te va llevando en un hilo narrativo que no deja de sorprender.

La decisión de poner en contacto al lector exclusivamente con imágenes despojadas de palabras invita a una conexión directa con la sensorialidad de los signos plásticos e icónicos [...] Parece que al apagarse toda voz escri-

ta se encienden los sonidos marítimos sugeridos por una paleta reducida y de colores planos que ocupan toda la hoja (Bajour, 2016:91).

Este viaje a través de las imágenes del libro generó la posibilidad de construir miradas colectivas partiendo de lo singular. Una pausa en la vida cotidiana desde las olas lúdicas de la cultura, el arte y la literatura. Una niña protagonista que, ante todo, juega, pero que también pasa por otras profundas emociones, las cuales no pasan desapercibidas por los niñxs. Se siente, al leer el libro, ese movimiento de mar.



Figura N° 3

### **La ola / Suzy Lee (página 18)**

En la experiencia literaria compartido junto con lxs niñxs, entendimos que este libro-álbum era una invitación preciosa y potente para jugar con el cuerpo. El hilo narrativo de la obra propuso un juego especial desde el cual lxs chicxs se animaron a *poner el cuerpo* para recorrer la historia, siguiendo los detalles representados y vinculados al mar, la niña, las gaviotas, las olas (personajes principales en esta historia). Como sugiere Claudia Segretin (2007), al referirse a ciertos libros para los más pequeños, cuya materialidad desbordada y desbordante es portadora de un tipo particular de espesor de significados o profundidad de lectura, que se interna en los territorios del cuerpo:

Es desde el cuerpo que nace el misterio y el deseo de descifrarlo. El libro promete o no promete goces, despierta o no sospechas, esperanzas, lanza

sus anzuelos desde la tapa. Desde su peso, su forma, sus colores, sus dibujos [...] Se trata de una negociación cuerpo a cuerpo, en la que el libro objeto se entrega de cuerpo entero sólo cuando encuentra un cuerpo/lector competente que sepa abrir la puerta para ir a jugar (Montes, citada por Segretin, 2007:69).

Así fue como lxs niñxs se aventuraron a leer y jugar con el cuerpo, mediante la invitación a sumergirnos en un mar colectivo, vivenciando un encuentro con otrxs a partir de una serie de actividades corporales y sensoriales. Cuando lxs niñxs llegaron ese día al aula, se encontraron con un espacio cotidiano transformado, el cual desafiaba la configuración de aula tradicional: nuevas espacialidades, sonoridades y formas de habitar corporalmente el aula se fueron poniendo en juego en nuestros encuentros. Algunxs ingresaron corriendo, otrxs manifestaban gestos de sorpresa e incertidumbre; algunxs se tiraron sobre las telas azules que habíamos distribuido representando el agua de mar, otrxs percibieron inmediatamente el sonido de las olas que ambientaba el encuentro.

La propuesta fue invitar a cada niñ a jugar y “meterse al mar”. Se intentó vivenciar, desde la imaginación colectiva, el movimiento y los vaivenes que la obra literaria propone. Proyectamos imágenes del libro y les propusimos jugar (entrar en diálogo) con la ola del mar, como la niña protagonista. Todo ese momento resultó sensible y divertido a la vez: algunxs manifestaban risas, nostalgia, miedo, seguridad, confianza ante la imponente ola.



Figura N° 4

### **Intervención fotográfica con imágenes de *La ola*: leer con el cuerpo**

La vivencia del encuentro con el mar resultó un espacio lúdico y de lectura, que iba y venía, como las olas del mar. Esta experiencia fue tan sentida por lxs niñxs que, al encuentro siguiente (cuando compartimos las fotos del día anterior), una niña del grado llamada Selene levantó la mano y nos dijo con seguridad y en tono de reclamo: “¡Seños, yo no me metí al mar y me quiero meter!”.

### **¿Willy el mago? Cuando la fantasía habilita deseos, sorpresas y la construcción de mundos posibles**

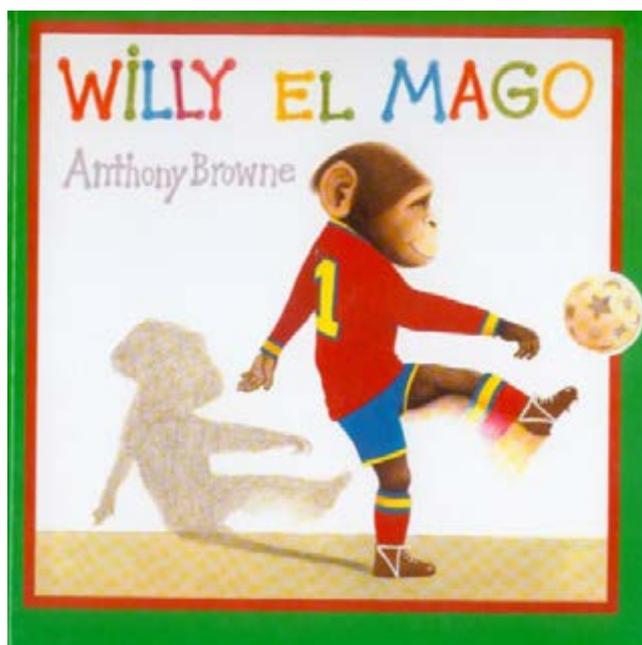


Figura N° 5

#### **Willy el mago / Anthony Browne. FCE (1996)**

Tal como venimos reflexionando, la lectura compartida de algunos textos genera movimientos de entrada y salida, entre el mundo propio y los posibles, soñados e imaginados. En estos encuentros se ponen en juego las subjetividades de cada unx, al dar significado a lo que leemos, a lo que vemos; al nombrar y descubrir cada detalle. La estética visual, las ilustraciones

y el hilo narrativo de *Willy el mago* invitaron a constantes descubrimientos y sorpresas por parte de lxs niñxs del tercer grado, junto con sus docentes/mediadoras.

En el momento de presentación del libro, lxs niñxs comenzaron a explorar la tapa, contra-tapa y nos detuvimos en las guardas, las que sutilmente aportaban indicios acerca del personaje y la historia contada: “Willy es un mono que sueña con jugar al fútbol, pero no tiene dinero para comprarse unos botines, un día llega un ser extraño y le regala unos”; “Toda la guarda es parte de la pelota” (en referencia a la pelota que se encuentra en la tapa del libro).



Figura N° 6

### **Una escena de lectura compartida: afinando la mirada**

Al conocer y acercarse a la realidad de Willy, el protagonista de esta historia, lxs niñxs se conmovieron con aquella imagen del personaje mirando con ansias los botines de la vidriera, aquellos botines que no podía comprar. Para algunxs fue hasta su imagen preferida. De este modo, las primeras páginas se fueron entrelazando con sus propias lecturas, abriendo la posibilidad de identificarse con Willy. La preocupación por lo que podía pasarle al personaje y la sorpresa ante aquel extraño que le regaló unos botines fueron ejes presentes en el recorrido por la obra (hipótesis de lectura que permitieron reconocer e interpretar algunas pistas muy sutiles): “El desconocido es el padre, porque son iguales” (Cami).

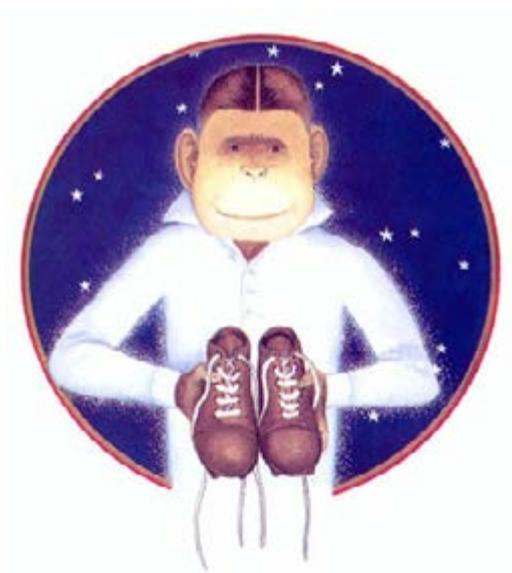


Figura N° 7

### **Willy el mago / Anthony Browne (página 5)**

Cecilia Bajour (2016) señala que, en algunos libros-álbum, la construcción de la sorpresa es la clave principal; aquello nos recuerda a juegos de la infancia como la adivinanza, la escondida. En el proceso de pasar las páginas para saber lo que iba a suceder con Willy en el partido de fútbol tan esperado, de prestar atención a las pequeñas, escondidas y diminutas pistas, la búsqueda se fue condesando de sentidos y significados que sumaban nuevas capas a la historia: “Yo veo algo que se asoma” (Lucía).

Seguimos el hilo de este recurso que utiliza Anthony Browne, entre lo escondido y la sorpresa, y, en otro momento del itinerario, propusimos intervenir imágenes del libro con la consigna de qué cosas importantes esconderían para Willy:

“Mi corazón” (Vicky); “Unas bolitas” (Brandon); “Un billete de cien pesos para que Willy el mago se compre los botines” (Sofi); “Una moneda de un peso, mi mamá me dijo que si encontraba una moneda la guarde porque era de la suerte” (Flor).

En un proceso de lectura no lineal, lxs niñxs fueron descubriendo en este libro sus detalles y

particularidades respecto al lenguaje, forma y contenido; además de la combinación que le aporta su identidad particular (Chambers, 2007). En este sentido, la magia como hilo narrativo nos llevó a preguntarnos qué es lo que realmente hacía que Willy jugara tan bien a fútbol, ya que el día del partido más importante Willy se despierta tarde y olvida sus botines... Lo “mágico” dio espacio para poder reflexionar sobre lo que realmente deseamos como posible. Willy se había olvidado sus botines (que suponíamos mágicos), pero de repente la historia da un giro inesperado y Willy se anima a jugar sin sus botines: “Los está mareando a todos, iba hacer un gol Willy!” (Cami); “¡Metió el gol de caño!” (Yoni).

Al descubrir en Willy aquello que lo hacía mágico, más allá de los botines regalados por el extraño, nos preguntamos dónde estaba la magia: “La sombra de Willy tiene un gorro de mago” (Selene); “Por eso traje el profe el gorro de mago” (Facu); “No eran los botines los que eran mágicos, ¡Willy era mágico!” (Nico).



Figura N° 8

### **Willy el mago / Anthony Browne (página 28)**

La magia concebida no como algo sobrenatural, sino vinculada a lo que podemos pensar, desear y soñar, como territorio de lo posible. La literatura a manera de una metáfora de lo que está por nacer: la posibilidad de ser “otros”, tantos otros, como nos sea posible. Pero también un lugar donde se hace importante nombrar(se) y el reconocimiento de otros: *la literatura como casa hospitalaria* (Andruetto, 2014). Por eso, como actividad final en este itinerario, invitamos a lxs niñxs a compartir cada unx algo que supiera hacer o que le saliera muy bien: “Soy buena jugando al fútbol” (Cami); “Dibujando” (Sele); “Cuidando a los ani-

males” (Nico); “Haciendo origami” (Vicky).

De esta manera, las subjetividades se entretejió en cada relato, en las miradas sobre lo que podía ser, la realidad de lo cotidiano y los diversos sentidos que cada unx fue construyendo. Lxs niñxs se pusieron en el lugar de Willy, este personaje infantil que deseaba tanto tener unos botines para jugar bien al fútbol que inventaba cábalas de la buena suerte con el objetivo de ser campeón, o, mejor dicho, para ser “otro Willy” que quizás ni él mismo conocía. Como nos sugiere Gianni Rodari (1997) en su *Gramática de la fantasía*, se trata de ponerse en el lugar de otro, interpretar un papel, inventarse una vida, descubrir nuevos gestos. Quizás se trata de ser Willy por un ratito para poner en palabras, a través del juego, la pregunta: ¿en qué cosas somos los mejores?

### ***El árbol rojo y la alegría de dejarse sorprender y con-mover: “sólo estallan las hojas al brillar”***



Figura N° 9

### ***El árbol rojo / Shaun Tan. Bárbara Fiore Editora (2013)***

“... pero de pronto ahí está / delante de ti / rebotante de color y vida / esperándote / tal como lo imaginaste” (Shaun Tan, 2013). Podríamos decir que éstas son las primeras sensaciones

que se entremezclan al vivir una experiencia de conversación literaria de la mano de un libro-álbum como *El árbol rojo* junto al grupo de tercer grado del turno tarde. Un retoño de árbol rojo “rebosante de color y vida”, nos esperaba (y era esperado por nosotrxs) desde los primeros encuentros realizados.

Habíamos planificado cada actividad del itinerario literario y, sin embargo, siempre supimos que la sorpresa sería un componente constante en el encuentro con lxs niñxs. Es que abrirse a la práctica y a las conversaciones literarias implica entregarse a esa parte de lo no previsto. Es imaginar un ejercicio que, en palabras de Gustavo Bombini, es maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción frente a los sujetos (docentes y estudiantes) que en este participan y modifican lo planificado, lo imaginado.

*El árbol rojo* es un libro-álbum que nos interpela acerca de nuestras visiones del mundo y de nuestros sentires en relación con el lugar que habitamos. Un libro que nos propone “mirar más allá” en relación con nuestros sentimientos, nuestras tristezas. A través de sus profundas, potentes imágenes y de su poesía; habilita la imaginación, lo incontrolable, la sorpresa. Un libro en donde los paratextos aportan información pensada y cuidada sobre la trama y el personaje principal (¿una niña solitaria?), proponiendo un diálogo no lineal entre lo gráfico y las palabras.

En la obra aparecen diferentes elementos que nos dan la posibilidad de encontrar distintas capas de sentidos, como sucede en el caso de la hoja roja, una presencia que se representa como patrón literario en el libro (Chambers, 2007) y se encuentra afinando la mirada durante la lectura, prestando atención a los detalles, percibiendo lo pequeño. En este sentido, en la conversación literaria pudimos (re)significar esta presencia simbólica y traerla a nuestro propio mundo, entendiéndola como *aquello que nos hace de sostén, nos da esperanzas, fuerza, vitalidad ante el avasallamiento que pareciera ser el mundo cuando lo sentimos como una “máquina sorda”* (expresión que figura en el libro-álbum).

Construir sentidos nunca puede considerarse un acto individual, sino que se produce a partir de una interpretación y reinterpretación colectiva de mundos simbólicos y de realidades sociales que nos constituyen y nos significan. Este es un ejemplo de lo que los libros-álbum y las experiencias de *conversación literaria* habilitan: imaginar y dotar de sentidos, historias y mundos que no están explícitos en el mismo libro, sino que tienen lugar a partir de su lectura compartida, en realidades concretas. Mientras leíamos esta obra literaria maravillosa podíamos sentir la fuerza y libertad que le transmitía el árbol rojo a la protagonista de la historia,

así como podíamos percibir lo que sentían lxs niñxs cuando traíamos la historia a nuestro propio mundo: “Cuando creció el árbol le dio fuerzas a la niña”; “Y la hizo feliz... Antes estaba triste, con los ojos cerrados y la cabeza agachada”; “Ahora está feliz, con la cabeza para adelante. ¡Y se está riendo!”

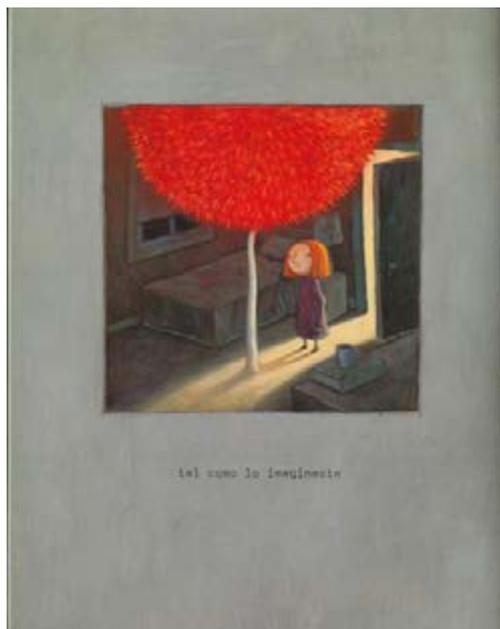


Figura N° 10

### **El árbol rojo / Shaun Tan (página 28)**

Los espacios de *conversación literaria* nos permitieron ir y volver sobre el libro, encontrar nuevos sentidos, reflexionar sobre nuestro lugar. Conocernos y reconocernos. Preguntarnos, escucharnos, mirarnos, compartir nuestras viejas y nuevas miradas. Volver a (re)conocernos como colectivo en el nuestro y en todos los mundos. Quizás a mi compañerx le llamó más la atención o percibió otro detalle que yo no y en eso radica el valor del diálogo, la atención y la escucha grupal. Por ejemplo, cuando una de las niñas dijo: “Para abajo está mirando”. A lo que un compañero agregó: “Está triste”. Y el siguiente completó diciendo: “No puede parar la mente”.

Como mencionamos, la hoja roja se constituyó en una presencia simbólica muy fuerte y formó parte de las invitaciones que planteamos para reconocer nuestros sostenes en la vida, aquello que nos genera esperanza, nos da fuerza y vitalidad. Durante nuestra primera *conversación literaria* “desparramamos” por la escuela, de manera sutil, hojas rojas para que

lxs niñxs las buscaran, encontraran y posteriormente dibujaran y/o escribieran lo que les producía felicidad en la vida. Sin embargo, el viaje de las hojas rojas se intensificó: llegaron a una peña que la escuela organizó, en la que participaron las familias del barrio e, incluso, a las aulas de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Las hojas rojas nos emocionaron por su riqueza, su capacidad para hacernos sentir juntxs, desdibujando las fronteras entre las familias, la escuela, la universidad, lxs niñxs.

En muchas de esas hojas rojas estaba presente la escuela pública: “la Leonelli”. Y en todas existía, implícita, la idea de cuidado de lo común, de la construcción de un mundo donde lo que nos hiciera feliz conviviera de manera armoniosa en ese árbol rojo que, al final del recorrido, construimos en conjunto, con todas las hojas rojas que anduvieron recolectando fuerza y vitalidad, felicidad y esperanza en lo colectivo. La hoja roja a lo largo de todo el proceso implicó pensar en aquellos momentos cotidianos en los que logramos los intercambios poéticos y el juego con el mundo. Significó pensar en lo que hace que hasta la más profunda tristeza recobre sentido en un abrazo, la familia, el nombre de un nieto, la música, mi mamá, la escuela; en esos gestos que, al fin y al cabo, son los que encienden y mantienen viva una parte de nuestro sentirnos libres y del poder soñar en este mundo.

El ritual en el que construimos el árbol rojo fue impactante y repleto de energía. Una vez que llegó el momento de ir a la biblioteca (lugar no previsto inicialmente) con todas las hojas rojas y con la disposición de construcción colectiva y de cuidado de nuestro árbol rojo, la luz del sol de la media tarde atravesando las cortinas rojas logró un efecto de iluminación que no podríamos haber imaginado, dotando de fuerza y energía todo el salón y, por supuesto, la actividad de construcción: todxs lxs niñxs querían leer y pegar sus hojas en nuestro árbol. Un efecto inesperado, no planificado, una metáfora perfecta del ritual que estaba aconteciendo. Una vez terminado el árbol rojo, lxs niñxs decidieron en conjunto dónde colocarlo, en un lugar que le diera fuerza, energías:

“Pongámoslo en el patio, donde juego al fútbol”; “Ahí lo vamos a romper, mejor pongámoslo en el aula”; “No, pongámoslo en un lugar donde lo veamos todos, en el SUM”; “Ya sé, pidámosle a la Señora Vero que nos lo cuide cerca de la dirección”.

Y ahí fue que finalmente quedó, en la dirección de la escuela.



Figura N° 11

### **Nuestro árbol rojo, “esperándonos” en la biblioteca**

Otro de los sentidos de los múltiples que se desprenden de este libro-álbum tiene relación con el espacio donde transcurre la historia. Por un lado, está el mundo presentado por medio de imágenes con collage como lugar oscuro en donde “nadie entiende nada”, un mundo “sin sentido ni lógica”. Por el otro, hacia el final del relato, el árbol rojo que aparece en la habitación de la protagonista. El libro propone un juego con el tiempo y el espacio durante todo el relato. Empieza con la habitación de la niña llena de hojas marrones, ella sale al mundo para luego volver a su habitación, su espacio, en donde comienza a crecer el árbol rojo. ¿Cuántas emociones sentimos en un mismo día? ¿Habrá pasado sólo un día durante toda la historia? ¿Son todos los días iguales? ¿Por qué el árbol creció en su habitación? ¿Por qué en la primera página hay un cuadro con la hojita roja enmarcada?

Estas y tantas otras fueron las preguntas que nos surgieron a medida que nos identificamos y con-movimos con el libro. Conversando, imaginamos el contexto del aula en donde íbamos a vivir esta propuesta y pensamos en la posibilidad de “tener un lugar”. En la importancia de lo propio y aquello que atesoramos en búsqueda de sentidos que nos contengan en un mundo y una cotidianidad en donde la oscuridad más de una vez nos sobrepasa. Así, propusimos armar un regalo a lxs niñxs de tercer grado: una cajita de madera que ellxs pintarían. Un lugar para guardar lo que considerasen importante. Les dijimos: “Pueden ser recuerdos, algún objeto que signifique algo especial, lo que quieran”.

Creemos que fue muy significativo y emocionante el momento de compartir lo que cada

unx de nosotrxs había elegido guardar en esa cajita. Ellxs fueron completamente diferentes en sus elecciones y, previamente, libres de ejercer su derecho a guardar lo que querían, lo que sentían como importante. Fue un momento de invitación: se abrieron ventanas para recibir lo valioso, para escucharnos y compartirnos más allá de la vorágine con la que la realidad se presenta en nuestro mundo. Así, en ronda, fue el relato de la seño Alicia el que logró romper el hielo y emocionarnos a todxs habilitando ese espacio íntimo y profundo:

Esta es una cajita que me pintó mi hermana y me regaló. Y como ustedes, yo guardé este recuerdo. Miren, un señalador que me regaló la seño Vero la primera vez que vine a la escuela... Y este recuerdo es una escarapela que me tejió la mamá del Gabi... Y guardé también una piedrita de Catamarca que me regaló mi papá, de donde vive él... También guardé el poema y estrellas del bautismo de mi sobrino.



Figura N° 12

### **La cajita como excusa/ invitación a construir nuestra morada interior**

Esta experiencia nos hizo reflexionar sobre la realidad de muchxs niñxs de este grado, escuela, de este barrio en singular; quienes muchas veces no cuentan con un “espacio propio” en donde guardar sus cosas, aquello que sienten propio. Pero también nos invitó a pensar

espacios imaginarios en donde podamos atesorar lo que nos hace felices, refugiarnos de lo que nos hace daño. La cajita como excusa e invitación permitió construir ese espacio propio y seguro, en donde guardamos lo que nos sostiene. En palabras de Michèle Petit, aquello que nos permite construir nuestra morada interior. Una cajita significó un pequeño mundo donde habitar (nos) y re-significar lo que le da brillo a nuestros más profundos deseos, pensados desde la hospitalidad y el respeto.

Darle lugar dentro de la institución a lo que cada unx considera importante implica una construcción de escuela que alberga, en su interior, el mundo de cada unx de lxs que la integra. Lx invita a pasar, lx escucha y abraza desde un posicionamiento político y pedagógico de cuidado (¡tan necesario en estos tiempos!).

## **Bibliografía**

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

ANDRUETTO, María Teresa (2015): *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela (2003): “El libro álbum en Argentina”. Revista Imaginaria N° 107, 23 de julio de 2003.

BAJOUR, Cecilia (2010): “El arte de la sorpresa; la metonimia de la imagen en los libros-álbum”. En *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro, Caracas.

BAJOUR, Cecilia (2014): *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Ed. El Hacedor, Buenos Aires.

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

BASEL, Paula (2013): “Faltaron libros en una época, pero ese no es el problema ahora... En los márgenes: el caso de las Bibliotecas PIIE en escuelas primarias”. En Alterman y Coria (Comp.) *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en las escuelas*. Editorial Brujas, Córdoba.

CHAMBERS, A. (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica, México.

FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

MONTES, Graciela (1999): *La frontera indómita. En torno de la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica, México.

PETIT, Michèle (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica, México.

PETIT, Michèle (2005): “La lectura en espacios en crisis”. Conferencia en el marco del Master de Literatura infantil y juvenil, Universidad Autónoma de Barcelona/Banco del Libro de Venezuela, 10 marzo 2005.

PETIT, Michèle (2008): *Una infancia en el país de los libros*. Océano, Barcelona.

PETIT, Michèle (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano-Travesía, Barcelona.

PETIT, Michèle (2012) “La literatura, parte integrante del arte de habitar en Colomer”. En T.; Fittipaldi, M. (coords.) *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. Caracas/ Barcelona: Banco del Libro – GRETEL.

PETIT, Michèle (2015): *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica, México.

REDONDO, Patricia (2015): “Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo”. Revista *Espacios en Blanco*. Serie indagaciones N° 25. Junio (pág. 153-172).

RODARI, Gianni (1997): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Ed. Colihue, Buenos Aires.



Licencia Creative Commons

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

# **La cátedra de Prácticas Sociales Educativas (PSE) en la carrera de Sociología: Una experiencia inaugural de curricularización de la extensión en la UNCUYO**

**Gonzalo Gabriel Navarro Sanz** | [navarrogonzalos@gmail.com](mailto:navarrogonzalos@gmail.com)  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ( UNCUYO / Centro INTEGRAR)

## **Resumen**

La comunicación de esta experiencia de práctica extensionista busca socializar la reflexión en torno a la cátedra Prácticas Sociales Educativas (PSE) de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Dicho espacio curricular presenta la novedad de ser el primero en insertarse en el currículum de un plan de estudio en dicha universidad.

A lo largo del relato comunicaremos -desde la práctica docente- el potencial de las PSE, los desafíos que emergen sobre la reflexión de la práctica y la contundencia que tiene este vínculo “contrahegemónico” de relación universidad–sociedad para profundizar y sostener el carácter público de las universidades nacionales.

La reflexión dentro del espacio curricular mencionado está ordenada a partir de la confrontación de la experiencia con el modelo de “extensión crítica” y con las características que creemos que ella involucra: abordaje de problemas sociales relevantes, integralidad, puesta en juego de insumos formativos, diálogo de saberes, trabajo en conjunto con actores externos a la universidad e integración curricular, así como también la especificidad de dicho recorrido dentro de la carrera de Sociología.

**Palabras clave:** Prácticas Sociales Educativas – Integración Curricular – Sociología

**Abstract:**

The communication of this experience of extension practice, aims to socialize the reflection around the Chair Social Educational Practices (SEP) of the career in Sociology at the Faculty of Political and Social Sciences of the Cuyo National University. This curricular space presents the novelty of being the first to be inserted into the curriculum of a Study Plan at the University.

With this report we intend to communicate - from the teaching practice - the potential of the SEP, the challenges that emerge over the reflection of the practice and the forcefulness of this “counterhegemonic” bond between University and Society to deepen and sustain the National Universities public character.

The reflection within the mentioned curricular space is ordered from the confrontation of the experience with the “Critical Extension” model and with the characteristics that we believe it involves: Approach of Relevant Social Problems, Integrality and Putting into Play of Formative Inputs, Dialogue of Knowledge, Work in conjunction with External Actors of the University and Curricular Integration; as well as the specificity of this course within the career of sociology.

**Keywords:** Social Educational Practices – Curricular Integration – Sociology

**Introducción**

El presente relato y reflexión de experiencia se enmarca en torno a la práctica docente desarrollada en la cátedra Prácticas Sociales Educativas (PSE) perteneciente a la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de

Cuyo (UNCUYO). Esta es la primera experiencia de curricularización de las PSE en dicha universidad.

A lo largo del trabajo reflexionaremos desde el rol docente respecto al acompañamiento de los/as estudiantes que desarrollan la materia en organizaciones sociales. Concretamente, en el rol de “mediador” o “puente” entre los/las estudiantes y los/las referentes territoriales. Para ello, nos focalizaremos en la descripción de la experiencia como acompañantes de estudiantes en territorio, en las valoraciones de los/as implicados/as y las representaciones de los/las miembros de las organizaciones sociales en cuestión sobre el proceso desarrollado. Todo ello será confrontado con la perspectiva teórica y metodológica de esta novedosa experiencia – y contrahegemónica- de curricularización de la extensión para la UNCUYO, desarrollada en un contexto y una coyuntura donde se hace necesario comunicar y socializar estos procesos para sostener y defender el carácter público de las universidades nacionales.

El trabajo se desarrollará en dos apartados: I) breve descripción y diferenciación del encuadre ideológico en que se enmarcan las PSE dentro de la Carrera de Sociología de la UNCUYO y II) confrontación de lo desarrollado en el primer apartado con el marco de la reflexión de una de las prácticas concretas en el vínculo con una comunidad que participó en los dos primeros años del dictado de la cátedra. Trabajaremos sobre algunas significaciones del proceso por parte de los/as estudiantes implicados/as, así como también de las referentes sociales de la comunidad en cuestión. Buscaremos comunicar algunos puntos para la reflexión y profundización de las PSE a partir de lo desarrollado y teniendo en cuenta la reflexión como docentes en la cátedra. Cabe aclarar que el trabajo no tiene pretensión de generalizaciones, simplemente creemos que la reflexión sobre esta práctica docente da pistas para sistematizaciones futuras más completas.

### **Encuadre ideológico político**

Fue la *práctica* la que fundó el habla sobre ella, y su conciencia generó a la vez *práctica*. No habría *práctica* sino un puro *mover* en el mundo si quienes se estaban *moviendo* en el mundo no se hubiesen hecho capaces de *ir sabiendo* lo que *hacían* al *mover*, y para qué *movían*.

Fue la conciencia del *mover* lo que lo promovió a la categoría de *práctica* e hizo que esta necesariamente generase su *propio saber*. (Freire, 1994)

Las PSE se incorporan a la carrera de Sociología a partir de la reforma del plan de estudios del año 2013, dando respuesta a los nuevos lineamientos del *Plan Estratégico 2021 - UNCUYO* desarrollado y aprobado en el año 2012 por el Consejo Superior de la Universidad como resultado de un proceso participativo en el que se estableció la visión y la misión de la UNCUYO.

El programa de estudio de la cátedra, en su fundamentación, realiza un recorrido claro y sintético de su contexto de surgimiento y su incorporación a la currícula. Nos parece importante hacer un aporte y mención al paradigma en el que se encuadra el horizonte de sentido de las PSE en el programa. Para ello, resulta pertinente reconocerla en función de lo que Blanca Acosta y Delia Bianchi (2015) denominan como “la implicación de lo académico con lo político” de la práctica en territorio. En este sentido, la dimensión política se ubica en la tensión que expresan Tommasino y Cano (2016) respecto a los dos grandes modelos presentes en Latinoamérica en cuanto a las nociones de la relación universidad-sociedad.

Los autores manifiestan que se presenta un modelo que ha sido históricamente dominante al que denominan “transferencista - difusionista”. Este modelo pone el acento en una relación unidireccional del vínculo de la universidad con la sociedad, profundizando las relaciones asimétricas y de poder respecto a la legitimidad de los saberes jerarquizados en la academia. A continuación, citaremos algunas de las características que mencionan Tommasino y Cano para este modelo:

Concepción difusa o “vale todo” del vínculo universidad-sociedad, el hecho más significativo es la tarea extramuros vinculada a la difusión-divulgación de conocimientos y cultura. No se hace hincapié en el tipo de vínculos que se generan a la hora de la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, sino en su finalidad difusionista concebida como finalidad última. Aún más, en la mayoría de los casos, no se priorizan los vínculos que la universidad debe cultivar con mayor énfasis y compromiso y menos todavía se tienen en cuenta en forma prioritaria sectores que evidencian problemáticas socioeconómicas críticas (Tommasino & Cano, 2016)

Por otro lado, el modelo de “extensión crítica” cuestiona la idea de “fábrica de profesionales” sin formación humanista e integral y pone en crisis la jerarquización de saberes académicos

sobre saberes populares. Los autores hacen alusión a ella como la que promueve definiciones “fuertes” en el plano institucional, procurando establecer ciertas orientaciones pedagógicas y ético-metodológicas, así como ciertos criterios políticos, para el desarrollo de las políticas y las experiencias de extensión universitaria:

(...) surgida al calor de los procesos emancipadores de América Latina a mediados del siglo XX, la “extensión crítica” está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación - acción participación que, desde las propuestas de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda respectivamente, surgieron bajo el influjo de las luchas sociales del continente en dicho período. (Tommasino & Cano, 2016)

La exposición de estos dos modelos de relación universidad-sociedad nos permite enmarcar en qué dirección, posicionamiento político y perspectiva teórica se ubica el programa de estudio de la cátedra en la que se desarrolla la experiencia. Tanto la letra del programa como la experiencia en la práctica de la cátedra dan cuenta de una opción política clara por el modelo de “extensión crítica”. No solo desde un simple posicionamiento, sino también desde una práctica concreta al interior de la carrera de Sociología y dentro de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, tendiente a confrontar y a poner en crisis el modelo hegemónico de vinculación universitaria de la UNCUYO con la sociedad y especialmente con los sectores populares.

En este sentido la carrera de Sociología cuenta con afinidad o, por lo menos, con mayor empatía por el modelo de “extensión crítica” respecto a otras disciplinas. Una expresión de ello es que se haya podido lograr la curricularización de las PSE. A lo largo de la carrera los/as estudiantes experimentan la “crítica” como algo inherente de la sociología. Las PSE surgen como una experiencia concreta de materialización del horizonte crítico de la carrera. Se manifiesta como un “hacer sociológico” y una práctica que da respuesta o por lo menos se orienta en la línea de lo que plantean en sus cuestionamientos del “Quehacer” sociológicos autores como Bauman, Bourdieu, Dubet, Lahire, Rubinich, Mills, que más allá de sus diferentes posicionamientos aparece en ellos la capacidad de “pensamiento crítico” de la sociología como factor común.

Ubicar estas PSE dentro del paradigma de la “extensión crítica” nos impone hacer el esfuerzo por diferenciarla dentro de “tipos o modelos específicos de Extensión” (Nieto, 2017). No se puede suponer que por PSE todos/as comprendamos o interpretemos el mismo modo de

vincularse de los/as miembros de la universidad con la comunidad.

Ante ello, el “Documento para el debate” elaborado por la Secretaría de Extensión Universitaria para el Programa de PSE de la Universidad de Buenos Aires (2010), realiza una enunciación y diferenciación de estrategias pedagógicas que exponemos sintéticamente a continuación:

**a) Actividad solidaria:** las prácticas educativas, como estrategia pedagógica, se sustentan en reconocer y satisfacer intereses de la comunidad, sin estar relacionadas con el currículo.

**b) Pasantías:** Reconocen y satisfacen intereses curriculares (de adquisición de competencias técnicas) sin estar relacionadas con la acción directa en la comunidad.

**c) Voluntariados:** Se enmarcan en un servicio social y el estudiante aprende, pero lo hace en cuestiones no relacionadas con el currículo.

**d) Aprendizaje y servicio:** Esta estrategia pedagógica implica la conjugación total de ambas dimensiones, es decir, un alto servicio social y una alta relación con los mandatos curriculares.

A partir de dichas diferenciaciones los/as autores/as producen definiciones aún más rigurosas respecto a las discrepancias entre PSE y Prácticas Profesionales. Partiendo de la base de que ambas son procesos formativos basados en la experiencia pero que comprenden diferencias sustanciales: a) “las PSE privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto de este conocimiento en el campo social, mientras que la pasantía o práctica profesional se centran solo en el servicio brindado como entrenamiento para el alumno”, b) “las prácticas profesionales están impulsadas por las necesidades del plan de estudios, mientras que las PSE por necesidades curriculares y de la comunidad” y c) “las prácticas profesionales preparan técnicamente a los estudiantes para su posterior actividad laboral, mientras que las PSE los preparan para un ejercicio profesional ético y responsable frente a la realidad social de su tiempo”.

Para finalizar este apartado y profundizar en el encuadre pedagógico de las PSE exponemos cinco características desarrolladas por Bauzá, Buj, Defacci, Erreguerena, Fernández y Navarro (2017) para reconocer estas prácticas en el marco del modelo de “extensión crítica”:

## 1. Abordaje de Problemas Sociales Relevantes

## **2. Integralidad y Puesta en Juego de Insumos Formativos**

## **3. Diálogo de Saberes**

## **4. Trabajo en conjunto con Actores Externos de la Universidad**

## **5. Integración Curricular**

Lo expuesto parte de la reflexión de la práctica y busca ser un aporte para el encuadre de la cátedra a partir de lo manifiesto en el programa y lo experimentado en la práctica docente. Cabe aclarar que esta propuesta de formación emancipadora y crítica se desarrolla fuera del aula y transcurre en una realidad social “indisciplinada” y contradictoria. No se da de forma lineal y pura; si bien el horizonte de sentido de las PSE es el modelo de “extensión crítica”, en la práctica concreta convive y pacta de forma permanente con el modelo “transferencista - difusionista” -hegemónico en el ámbito universitario- y con los modelos específicos descritos.

### **Reflexión sobre las PSE en el marco de la Carrera de Sociología**

*De lo que se trata es, antes que encerrarse frente a una realidad cambiante, de promover esos diálogos e intercambios, únicos capaces de motorizar la reflexividad o “autoanálisis” de los sociólogos y ponerlos en mejores condiciones de dominar los condicionantes o determinismos sociales a los que ellos, como el resto de los miembros de la sociedad, están sometidos. Sólo allí será posible alimentar la vocación que, desde sus mismos orígenes, tanto en Brasil como en Argentina, ha orientado a la sociología: conocer el mundo para transformarlo. (Blois, 2013)*

En este segundo apartado buscaremos confrontar las cinco características nombradas de las PSE en el modelo de la “extensión crítica” con la reflexión de la experiencia en los dos primeros años en que se dictó la materia. Junto con dicha reflexión propondremos, en cada uno de los puntos, posibles líneas de acción para garantizar la coherencia de la práctica respecto a dichas características. Para el análisis contaremos con el resultado de una encuesta desarrollada a estudiantes de la cátedra que cursaron en los años 2016 y 2017. También focalizaremos -para profundizar en un caso- en el análisis de la práctica con una de las organizaciones con la que trabajamos junto a estudiantes: la Asociación Rural de Puente de Hierro

(ARUPH)<sup>1</sup>. Para ello realizamos entrevistas en profundidad a miembros de la comunidad y análisis de los trabajos finales de los/as estudiantes. Sin pretensiones de generalizar para el conjunto de las experiencias de la cátedra ni de las PSE, consideramos que una mirada crítica sobre el proceso del cual fuimos parte puede aportar a seguir pensando y repensando la curricularización de las PSE.

### **Abordaje de problemas sociales relevantes**

Esta característica parte de la idea de que la presencia de la universidad en la comunidad debe “abordar problemáticas socialmente relevantes”, definidas de forma conjunta y en un diálogo simétrico con los/las miembros de la comunidad y/o de la organización social en la que se participa. Acompañando en el abordaje de la problemática a la comunidad y poniendo la mirada de manera especial sobre los sectores con mayor vulnerabilidad en relación con el problema que se defina.

A la hora de observar y detenernos en la reflexión del proceso en el que estuvimos inmersos/as, advertimos una diferencia significativa respecto al año 2016 y 2017. Algunos/as de los/as estudiantes que participaron el primer año ya tenían un vínculo previo con la organización, especialmente en la experiencia del armado del mapeo de problema con la comunidad. Esto les permitió ganar tiempo y adentrarse de forma más rápida en la formulación del problema partiendo de un trabajo previo construido y consensuado con las referentes de la comunidad.

Sin embargo, las referentes advierten que el encuadre de la PSE es un modo de vincularse diferente. Cuando les preguntamos sobre ese nuevo desafío de recibir a estudiantes universitarios en el marco de un proceso formativo expresan que les cuesta asumir un “rol de formadores” además del de receptoras de saberes de afuera de la comunidad:

---

1 ARUPH es una organización social que se ubica en el cinturón verde la provincia de Mendoza y que en sus orígenes -hace más de 10 años- se organizó en torno a la agricultura familiar. No obstante, con el avance de barrios privados sobre suelo productivo, ha tenido que redefinir sus tareas comunitarias por no contar con tierras, redefiniendo estrategias de supervivencia y de abordaje vecinal.

Recién con el segundo grupo pudimos valorar más lo que nosotros teníamos para aportarles, estaban más perdidos que los otros y les ayudamos mucho, pero de lo que sabés de acá de comunidad más que eso no podemos enseñarle (Socia de ARUPH)

La organización asume la experiencia de recibir gente, pero por primera vez a practicantes de la universidad que van a aprender y no a llevar un servicio. Ante esto la formulación conjunta del problema fue un desafío por parte nuestra. Implicó un tiempo considerable para que se pudieran poner en el lugar de portadores de un saber que comprende un lugar importante en la formación de los/as estudiantes.

En este sentido y como propuesta, resulta importante año tras año ir haciendo un proceso paulatino de fortalecimiento de instancias de formación conjunta entre los/as docentes de las PSE y los/las participantes de la comunidad que articulan con la cátedra. Especialmente en forma previa a la llegada de los/las estudiantes para trabajar en conjunto con la comunidad el “sentirse” formadores/as de los/as estudiantes y portadores/as de saberes. Esto permite asumir los roles de cada uno/a de los/as participantes de las PSE y que, a la hora de definir los modos de trabajo, sean más claros y tendientes a la resolución de problemas socialmente relevantes para la comunidad y formativos para los/as estudiantes.

### ***Integralidad y puesta en juego de insumos formativos***

Siguiendo a Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi (2010) la integralidad hace referencia a tres aspectos fundamentales: a) la integración de las funciones de investigación, enseñanza y extensión de la universidad en procesos que privilegian la formación crítica y el abordaje de problemáticas relevantes, b) un abordaje interdisciplinario que también integre distintos enfoques, métodos y equipos como modo de trabajo en la práctica y c) el diálogo de saberes -a este punto haremos mención en la característica que trabajaremos posteriormente-.

Aquí emerge como riqueza en la valorización implícita de los/as estudiantes la idea de que la práctica y el aprendizaje situado les hizo “sensibilizar la creatividad” para poner en juego herramientas disciplinares que nunca se imaginaron que iban a activar.

Cuando íbamos en el micro por primera vez a la comunidad charlábamos sobre lo difícil y difuso que era poder explicar para qué sirve la sociología, nos desanimábamos en no encontrar en las materias teóricas elementos que no sean enroscados para trabajar con la comunidad. (Estudiante - Año 2017)

Dos materias de las que nunca me imaginé que íbamos a sacar ideas para trabajar fueron Estructura Social y Sociología Contemporánea. Ante el cuestionamiento en una discusión en un mapeo de cómo entender el Estado, la desigualdad y si nosotros íbamos como parte del Estado, pudimos redondear con la comunidad una idea de esos conceptos desde nuestra perspectiva y de cómo lo interpretaban ellos. (Estudiante año 2016)

En el mapeo pudimos ver que el Estado no es una sola cosa. La policía es el Estado, la universidad es el Estado, el microhospital es el Estado, la escuela es el Estado; con los chicos pudimos ver que necesitamos estrategias para hablar con cada uno de ellos de forma diferente. (Socia de ARUPH)

Se hace visible en los diálogos con los/las estudiantes cómo lo disciplinar emerge en la práctica en el acto mismo de pensar junto con la comunidad. La capacidad de crítica de la formación sociológica pareciera que actúa en los primeros prejuicios de los/as estudiantes como subestimación de los aportes que se pueden hacer desde la disciplina. A medida que transcurre el tiempo y el trabajo, van emergiendo elementos del trayecto académico para poner en juego.

En relación con la otra dimensión de la interdisciplina a la que hace referencia la “integralidad”, en los trabajos finales de los/as estudiantes que estuvieron en ARUPH se manifiesta una diferencia entre la primera experiencia y la segunda. En el caso del año 2016 el equipo de practicantes de sociología convivió con estudiantes de la carrera de Antropología de la Universidad Alberto Hurtado de Chile<sup>1</sup>. Esta situación se presentó como una riqueza, en donde el trabajo conjunto con otra disciplina no solo ayudó a mirar con mayor amplitud la

---

<sup>1</sup> Todos los años la cátedra de Laboratorio de la carrera de Antropología de la Universidad Alberto Hurtado de Chile desarrolla prácticas -desde un modelo más identificado con la práctica profesional- en organizaciones con las que se vincula la UNCUYO. En el primer año de las PSE se incorporó a los/as estudiantes de dicha universidad para desarrollar un trabajo interdisciplinario.

realidad “indisciplinada”, sino también el confrontar con otras trayectorias académicas hizo emerger reconocimientos disciplinares que no eran tenidos en cuenta por los/as estudiantes de sociología.

Al preguntarles por la experiencia a los/as estudiantes de antropología respecto al trabajo con los de sociología valoraron lo siguiente:

Fue bacán trabajar con los chicos de sociología, ante certezas que nosotros planteamos en la línea del tiempo ellos nos ayudaron a sospechar sobre patrones que se plantearon como naturales para desnaturalizarlos (Estudiante Carrera de Antropología, año 2016)

A partir de la experiencia y como propuesta de línea de acción, consideramos que el trabajo interdisciplinario en las PSE es indispensable. Lo planteamos en dos sentidos: En primer lugar, por lo que dimos a entender anteriormente, que la realidad no tiene disciplina. Ante esta situación se nos impone el reto de aprender a trabajar en equipo. En este sentido se presenta como un desafío el comunicar la pertinencia de los/as sociólogos/as en el trabajo interdisciplinario y concretamente en ámbitos socio-comunitarios. La comunidad en general tiene mayor conocimiento de otras disciplinas como, por ejemplo, comunicación social, trabajo social, medicina, psicología; profesiones ya legitimadas en el territorio. Por ello, a los sociólogos/as se nos impone una necesaria “lucha” por la legitimación del “Quehacer” del sociólogo, del aporte explícito de la profesión que en relación con otras disciplinas las personas que componen la comunidad ya tienen internalizadas y con mayor claridad del rol que pueden ejercer (Navarro, 2018).

En segundo lugar, en el trabajo interdisciplinario se da también un reforzamiento de la singularidad de las disciplinas. En el reconocimiento de los aportes diferenciados en el abordaje de una problemática, docentes y estudiantes, al confrontarnos, ponemos en valor los aportes diversos y la asunción de la responsabilidad ante la sensibilidad del problema a trabajar.

### **Diálogo de saberes**

El diálogo de saberes se funda en el diálogo horizontal entre docentes, estudiantes y referentes/as de la comunidad, buscando poner en cuestión el modelo hegemónico de saber

académico a partir del reconocimiento del saber popular. Para completar la idea resulta pertinente la definición de “ecología de saberes” de Boaventura de Sousa Santos (2010), quien manifiesta que los saberes entran en juego con relaciones de poder desiguales, siendo que los saberes más legitimados tienen poder de invisibilización, “de veto” sobre los menos legitimados o “más débiles”. El autor define ecología de saberes como:

Una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento (da Sousa Santos, 2010)

Aquí descubrimos la mayor debilidad a la hora de revisar las prácticas o, mejor dicho, el mayor desafío que surge. Hacemos referencia al reconocimiento del saber popular, a la sensibilidad por poder registrarlo, hacerlo visible y sistematizarlo como saber legítimo. Esto no solo por parte de los/las estudiantes y desde la reflexión como docentes, sino también por parte de la comunidad de poder asumirse como portadores de conocimientos. Esto no quiere decir que los saberes no estén. Creemos que el desafío se presenta en armar herramientas pedagógicas que sensibilicen el reconocimiento por parte de los actores involucrados en la práctica de los saberes que emergen de la comunidad.

No obstante, en los informes finales de los/as estudiantes que participaron durante los dos años de ARUPH, se reconoce de forma repetitiva el mismo saber y único como “saber comunitario”. Aclaramos que no por ser el único no tiene valor, todo lo contrario, pero con seguridad hubo otros a los cuales no le pudimos poner nombre. El saber que reconocen ambos informes es la capacidad de “organización comunitaria” que tiene la organización ante situaciones de crisis:

(...) capacidad de organización que tiene la comunidad, aprendimos muchas cosas prácticas de distribución de tareas y roles. También de cómo, aún cuando la situación es difícil para todos y todas, se pueden hacer cosas para ayudar al que tengo al lado. La rapidez con la que la comunidad reacciona para atender lo urgente es directamente proporcional a la falta de reacción de la burocracia municipal (...) (Informe Estudiantes, 2016)

“normalmente” hacen los/las estudiantes y a que esté incorporado en la currícula y en las prácticas cotidiana de los/las actores universitarios. Debe estar dentro del diseño curricular de la práctica de las carreras universitarias.

En la UNCUYO, las PSE de la carrera de Sociología son punta de lanza para toda la universidad. En el marco de esta primera experiencia queda visible el potencial de la curricularización de la extensión y la responsabilidad para comunicar coherentemente esta experiencia para que sea replicada en otras carreras.

La curricularización tiene muchos aspectos para analizar. En esta oportunidad nombraremos dos que surgen a partir de nuestra experiencia: En primer lugar, el rol como docentes y en segundo, el diálogo con otros espacios curriculares.

Pensando en el rol docente se presenta como un desafío el “descentrarnos de los lugares del poder y del saber”. Por una vinculación previa y política con la comunidad, algunos docentes llevábamos una carga grande respecto a cómo podía funcionar el “pacto educativo”. A pesar de ello, en los dos años de ejecución en ARUPH, la frescura, sentido común, expectativas y espontaneidad de los/as estudiantes ayudaron a recrear e innovar el vínculo. Esta experiencia nos desafía a administrar la tensión que expone Freire entre “la palabra del educador y el silencio del educando” (Freire, 1985). Se visualizó en la experiencia que, como docentes, al hacer silencio y corrernos de algunas decisiones, surgió la palabra de los/as estudiantes. Esto hizo ver en momentos puntuales que la palabra permanente como docentes, en el rol de tener respuesta para todo, puede neutralizar valiosos aportes de los/as estudiantes. El territorio redefine las relaciones docentes/estudiantes y rompe esquemas y estereotipos.

Como anunciamos, el segundo aspecto que nos interesa rescatar respecto a la curricularización de las PSE es la vinculación con otros espacios curriculares. Especialmente con las que cursan en el mismo año. Al encontrarse con las prácticas, los/as estudiantes ya han cursado en el primer cuatrimestre: Planificación y Evaluación de Proyectos Sociales, Sociología del Conocimiento, Informática Social y Epistemología de las Ciencias Sociales. De forma paralela en el segundo cuatrimestre cursan, junto a Sociología Política, Sociología Latinoamericana y Argentina y Estructura Social.

En la encuesta que hicimos aparecen Planificación y Evaluación de Proyectos Sociales y Estructura Social como las materias que más utilizaron a la hora de desarrollar las prácticas. Como propuesta de línea de acción se pueden diseñar de forma coordinada trabajos prácticos y/o acciones tendientes a articular estas materias con el territorio, para que fortalezcan

el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes y el diálogo con la comunidad.

### **Reflexión final**

A modo de cierre de este trabajo, aclaramos que lo desarrollado y las líneas de acción intentan ser un aporte al proceso de las PSE. Esta cátedra es una novedad no solo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales sino también en la UNCUYO. Consideramos que poder profundizar en los aspectos desarrollados es seguir fortaleciendo la dimensión política de la “extensión crítica”.

En este sentido hemos querido hacer dialogar los epígrafes de cada uno de los apartados del texto: el de Freire puesto al inicio del primero, sacado de su “Novena Carta a quien pretende enseñar”, que hace hincapié en la diferencia entre “práctica” y “movimiento”, y el de Blois, quien reflexiona sobre “Los sociólogos y sus prácticas profesionales en Latinoamérica”. Entendemos que las PSE nos imponen a la sociología la necesidad de ejercitar la creatividad, la reflexión y sensibilidad para decodificar y conceptualizar demandas emergentes que profundizan la exclusión de sectores subalternos y, junto con ellos, articular acciones tendientes a transformarlos.

## **Bibliografía**

ACOSTA, B Y BIANCHI, D. (2015). Docencia Integral: rol articulador entre aprendizaje sobre problemas sociales y ejercicio profesional. Revista Extender - Número 2. Universidad Entre Ríos.

BAUZÁ, J; BUJ, C; DEFACCI, A; ERREGUERENA, F; FERNÁNDEZ, M Y NAVARRO, M. (2017) Módulo 2, Prácticas Sociales Educativas. Programa de Capacitación Docente. Secretaría Académica. UNCUYO.

BLOIS, J. (2013). Los sociólogos y sus prácticas profesionales en América Latina. Colección Sociología del conocimiento; Institucionalización; Profesionalización; Historia; Sociología; Argentina; Brasil; América Latina. CLACSO.

DE SOUSA SANTOS, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Extensión Universidad de la República. Ediciones TRECE.

FREIRE, P. (2002). "Virtudes do Educador". Vereda Centro de Estudos em Educação.

FREIRE, P. (2015). Cartas a quien pretende enseñar. Biblioteca esencial del Pensamiento Contemporáneo. Siglo XXI.

HARGUINTEGUY, F. Y GARAÑO, I. (2015). Aprender en Movimiento: Una experiencia de articulación estratégica de saberes para una sociedad más justa. Revista Extender - Número 2. Universidad Entre Ríos.

NAVARRO SANZ, G. (2018) Sociología: búsqueda de legitimación en ámbitos comunitarios y equipos interdisciplinarios, en Bagini y Jofré compiladores "50 años de SOCIOLOGÍA en Mendoza" Mendoza, BRUMA ediciones.

NIETO, G. (2017) Diplomatura de Educación para Profesionales de la Salud – FCM - UNCUYO Módulo: Enseñanza de contenidos sociales. Extensión e integralidad en los procesos de enseñanza Universitaria.

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA -UBA- (2010). Documento para el debate" elaborado por la para el Programa de Prácticas Sociales Educativas de la Universidad de Buenos Aires.

TOMMASINO, H. Y CANO, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En Revista Masquedós. N° 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

TOMMASINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C., Y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Rectorado, La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral. Montevideo: Udelar

Licencia Creative Commons

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



# **Aportes y desafíos del encuentro entre estudiantes de la Educación Pública**

**Marianela Moretti** | marianelamoretti@gmail.com

**Ariel Aybar** | arielaybar@gmail.com

Secretaría de Asuntos Estudiantiles. (UNC)

## **Resumen**

Este trabajo se propone describir la experiencia y reflexionar acerca de los aportes y desafíos del encuentro entre estudiantes de distintas carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba y estudiantes de primer año de diez escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. Se fomentó un espacio para compartir sus trayectorias educativas y pensar sobre sus proyectos de vida, en particular sobre el continuar estudios superiores o universitarios. Proponemos reconstruir los siguientes ejes: cómo surge el proyecto, cómo abordamos las etapas de formación y el acompañamiento del equipo y cómo pensamos las intervenciones, desafíos e interrogantes desde esta experiencia. El encuentro entre estudiantes permite construir un modo particular de estar con otrxs, desde la participación colectiva, la escucha atenta al otrx, a sus diferencias y particularidades, la apertura al diálogo desde la confianza y el respeto; haciendo devenir una horizontalidad inherente y necesaria para construir, juntxs, los sentidos sobre sus experiencias educativas. Como actores de la universidad pública nos quedan muchas preguntas sobre la articulación con la escuela secundaria. Creemos que esta experiencia aporta algunas respuestas. El desafío es colectivo.

**Palabras Clave:** estudiantes universitarios, escuela secundaria, trayectorias educativas.

### **Abstract:**

This article proposes to describe the experience and reflect on the contributions and challenges of the meeting between students of different degree programs of the National University of Córdoba and first year students of ten public secondary schools of the city of Córdoba. To share about their trajectories educational and think about their life projects, in particular to continue higher education or university. We propose to reconstruct the following axes: how the project arises, how we approach the stages of formation and the accompaniment of the team, how we think the interventions, challenges and questions from this experience. The meeting between students allows us to build a particular way of being with others, with collective participation, attentive listening to the other, to their differences and particularities, the openness to dialogue based on trust and respect; making an inherent and necessary horizontality to build together senses about their educational experiences. As actors of the public university we have many questions about the articulation with the secondary school. We believe that this experience provides some answers. The challenge is collective.

**Keywords:** university students, high school, educational trajectories.

### ***Sobre una propuesta de encuentro entre estudiantes de la educación pública***

El Proyecto de Acompañamiento a las trayectorias educativas en el nivel secundario es un proyecto radicado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) que surge en el marco del Programa Compromiso Social Estudiantil<sup>1</sup> con el propósito de que estudiantes universitarios participen en actividades de articulación con escuelas secundarias públicas<sup>2</sup> de la ciudad de Córdoba. Este proyecto tiene el objetivo de potenciar las trayectorias educativas de estudiantes de primer año y propiciar a lxs jóvenes como agentes protagonistas en la construc-

1 El Programa Compromiso Social Estudiantil está destinado a incorporar en la formación de lxs estudiantes de la UNC acciones, tareas o proyectos vinculados con la extensión universitaria que consistan en acciones socialmente relevantes. Se entiende como actividad extensionista a la función específica a través de la cual se establece una relación dialógica entre la universidad pública y la sociedad para responder a las demandas de la comunidad y elaborar en conjunto propuestas que permitan su desarrollo. Ordenanza HCS 4/2016.

2 La articulación con las escuelas estuvo gestionada en conjunto con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

ción de su proyecto de vida, con el acompañamiento de estudiantes voluntarixs de la UNC. Se trabajó en diez escuelas públicas de distintos barrios, espacios en los que se registran condiciones de pobreza, durante el período de 2017 y 2018 en articulación con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, cuyo equipo tuvo a cargo la designación de escuelas. En el período 2017 se articuló con diez escuelas, mientras que durante el 2018 se renovó el trabajo con seis. Durante este período, participaron alrededor de 180 estudiantes de distintas carreras de la UNC y más de 1300 estudiantes de primer año.

En la primera etapa, se realizó la convocatoria a estudiantes de grado de la UNC y se llevaron a cabo instancias de formación. El objetivo fue trabajar sobre distintas dimensiones de la intervención con jóvenes, ya que lxs estudiantes universitarixs provenían de formaciones de grado diversas, no vinculadas necesariamente a experiencias con esta población. En las instancias de formación se abordó el funcionamiento del sistema educativo secundario provincial (estructura, modo de organización y funcionamiento, particularidades de las trayectorias educativas de estudiantes en escuelas públicas) ya que muchxs estudiantes eran oriundos de otras provincias o países. También se apuntó a sensibilizar sobre algunas cuestiones significativas de la intervención con otrxs: cómo ingresar a una institución, cómo insertarse en la dinámica institucional de esa escuela, desde qué lugar vincularse con lxs estudiantes, docentes, directivos, entre otros. Asimismo, se abordaron las expectativas y sentidos de lxs estudiantes universitarixs acerca de su participación en el proyecto y sobre la intervención con jóvenes de sectores populares en particular. Se constituyeron equipos de trabajo con un número de 3 a 5 estudiantes voluntarixs de la universidad coordinados por unx profesional de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) o de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU).

En la segunda etapa, se realizó un primer acercamiento a los establecimientos escolares y se acordaron cuestiones de organización entre el equipo de la escuela y el de la universidad. Se definieron cantidad de encuentros, día y horario; referentes de la escuela a cargo; curso de estudiantes con los que se trabajaría; entre otros. El cronograma varió según cada institución, desarrollándose entre 5 y 7 encuentros de frecuencia semanal que tuvieron lugar durante el horario de clases.

Las actividades desarrolladas fueron de tipo lúdicas, artísticas y recreativas; estuvieron basadas en la participación, el trabajo en grupo y el intercambio de experiencias. Fueron coordinadas por lxs estudiantes de la UNC, acompañadxs en algunas ocasiones por docentes y conversadas en reuniones semanales de grupo con lxs coordinadores de la SAE y SEU. Se

abordaron los siguientes ejes: presentación y acercamiento entre estudiantes de la UNC y estudiantes de las escuelas secundarias, momentos de sus trayectorias educativas (la finalización de la escuela primaria y el pasaje a la escuela secundaria), experiencias de su recorrido actual y expectativas a futuro sobre sus proyectos de vida.

En la etapa de cierre se aplicaron encuestas sobre las experiencias de participación de docentes, directivos, lxs estudiantes de las distintas escuelas y lxs estudiantes voluntarixs. El objetivo fue conocer y sistematizar las *potencialidades, desafíos y propuestas* en torno al proyecto a través de los distintos relatos de lxs participantes.

### **Articulando universidad-escuela-Ministerio de Educación**

Este proyecto surge en el marco de un acuerdo de trabajo conjunto de la SAE-UNC y el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. La demanda compartida por el equipo de trabajo del ministerio se planteó ante el desafío de la permanencia y finalización de los estudios secundarios en jóvenes de sectores populares, particularmente de primer año que es donde se registran situaciones de abandono, repitencia, ausentismo y sobreestimulación.

En relación con el primer año estos procesos están asociados a múltiples cambios que involucran el ingreso a un nuevo nivel educativo con otras exigencias y demandas. Surge así la necesidad de acompañar ese pasaje a través del fortalecimiento de las distintas dimensiones que comprenden el quehacer cotidiano, lo que desde el equipo del ministerio conceptualizan como “oficio de estudiante”<sup>3</sup>.

Desde nuestro enfoque, entendemos que la problemática vinculada a la llamada “deserción escolar” y al “abandono” no se explica por voluntades, situaciones o capacidades individuales, sino que son fenómenos que suponen una amplia complejidad. En principio, en tanto se repiten con recurrencia en sectores sociales vulnerados en sus derechos (respecto a la vivienda digna, a la salud, a la alimentación saludable), estos hechos solo pueden leerse como fenómeno social que involucra desde cuestiones macro-estructurales hasta condiciones micro-políticas. Por eso asumimos que dicha problemática no puede ser abordada de ma-

3 “Algunas consideraciones sobre el oficio de estudiante” Fascículo 1. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación (2016). “La construcción del oficio de estudiante: abordajes en la escuela.” Fascículo 2. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación (2016). “Escuela, familias y comunidad: el oficio de estudiante no se construye en soledad. Fascículo 3. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación (2017).

nera unívoca proponiendo solamente articular con lxs estudiantes de la escuela, como así tampoco desde la intervención puntual de un proyecto cuyas resonancias son significativas pero acotadas en relación con lo estructural. Delimitamos algunas coordenadas de nuestra intervención: el trabajo exclusivo con estudiantes como actores protagónicos, mientras que otros actores, como docentes o directivos, solo son incorporadxs desde la colaboración; la intervención tiene una duración acotada. La coordinación de este proyecto con estudiantes del primer año es la primera experiencia en el equipo del Departamento de Orientación Vocacional (DOV).

Procuramos articular las distintas demandas de lxs actores con las posibilidades de este proyecto. En el primer acercamiento a las escuelas, distinguimos algunas inquietudes recurrentes con aquellas planteadas por el equipo del ministerio: ausentismos de estudiantes y docentes, repitencias y sobre-edad de algunxs estudiantes, algunas expresiones de desinterés ante las propuestas de trabajo áulicas, entre otras. A partir de esa problematización creímos posible generar un espacio entre estudiantes para dialogar sobre las experiencias y expectativas en sus trayectorias educativas, favoreciendo estrategias conjuntas para habitar la institución escolar y sus proyectos de vida; apuntando a generar cambios micro-políticos concretos. El plan de trabajo general se fue modificando a partir de lo que cada escuela iba manifestando y de lo que lxs estudiantes de la UNC compartían en las reuniones de equipo sobre sus experiencias, muchas veces haciendo de voceros de lo manifestado por lxs estudiantes de la escuela.

La articulación universidad-escuelas predominó como eje clave para la planificación, gestión y supervisión de las actividades del proyecto, así como para resolver imprevistos en algunas de las instituciones involucradas. La comunicación permanente entre referentes escolares y el equipo de la universidad favoreció el desarrollo de las actividades, la adecuación a las particularidades de cada caso y la resolución de las dificultades en el devenir cotidiano.

La vinculación universidad-equipo del ministerio resultó favorable para facilitar y acompañar el ingreso formal a las escuelas y para mediar, durante el proceso, ante dificultades concretas vinculadas a las condiciones institucionales que no pudieron ser resueltas de modo directo entre la articulación universidad-escuelas.

### **Entre pasajes e itinerarios educativos. Estudiar en la Universidad como horizonte posible**

La escuela secundaria, en Argentina, se diseñó con el fin de atender a la formación de un sector de élite para que dirigiera los destinos del país. En los últimos 30 años, se fue presentando progresivamente la necesidad de ampliar y democratizar la matrícula para universalizar el acceso a la escuela secundaria, cuya obligatoriedad quedó consagrada con la Ley 26.206 de Educación Nacional durante el año 2006. Desde dicha normativa, y con el acompañamiento de una serie de políticas públicas nacionales y provinciales, aquellos sectores históricamente privados de este derecho comenzaron a transitar la educación secundaria.

En los últimos años, se implementaron distintas políticas educativas nacionales y provinciales con el fin de acompañar este proceso como el Plan Finalización de Estudios Secundarios (FinES, promovido por el Ministerio de Educación de la Nación actual Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología), Programa de Terminalidad Educativa para jóvenes entre 14-17 años (PIT, fomentado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba), entre otros. Estas acciones posibilitaron el ingreso de jóvenes de sectores populares al nivel secundario, reflejándose esto en el aumento de la matrícula; por su parte, la permanencia sigue siendo un asunto pendiente.

Las condiciones de vida cotidiana de estxs jóvenes continúan siendo desfavorables. Habitan en viviendas precarias, trabajan en condiciones de explotación laboral, se hacen cargo de tareas domésticas o del cuidado de sus familias, no tienen acceso a cobertura de salud. Todo esto condiciona, por diferentes motivos, no solo el acceso a la escuela y la escolarización, sino también su permanencia.

Por lo tanto, podemos decir que sus condiciones de vida no son las ideales para la escolarización y que, además, disponen ciertas trayectorias escolares que no coinciden con las ideales pensadas desde el sistema educativo formal. Como dicen Servetto, Maldonado y Molina (2015), los recorridos de estxs jóvenes se construyen en un estado de circulación interna: un año o dos y se cambia de escuela, sección o turno para permanecer en la escuela secundaria. En dichos casos, muchas veces terminar requiere más tiempo del esperado, generando así trayectorias escolares discontinuas<sup>4</sup> expresadas en la cantidad de años de escolarización

4 Terigi (2010) propone la noción de trayectorias “no encauzadas” señalando cinco problemáticas: la invisibilización en las transiciones escolares, las relaciones de baja intensidad (Kessler, 2002), el ausentismo, la (sobre)edad y los bajos logros de aprendizaje.

y en los modos de relacionarse negativamente con el conocimiento<sup>5</sup>. Esta distancia entre los trayectos ideales y los itinerarios reales tiene efectos en la conformación de subjetividades.

Con esa fragilidad de los itinerarios escolares, el paso de la primaria a la secundaria y de esta a la universidad está acompañado por una débil preparación académica y un capital cultural insuficiente para las exigencias del siguiente nivel.

En el pasaje a la escuela secundaria, Rossano (2006:295) reconoce que se producen cambios “ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito con otra cultura institucional” (2006:301). Por un lado, en la organización escolar varían la cantidad de materias y por lo tanto de docentes, la dedicación horaria al trabajo escolar, los modos de evaluación; en lo vincular se generan cambios entre los actores como las relaciones entre docentes-estudiantes, directivos-estudiantes o entre los mismos estudiantes de distintos cursos. Ante ello, se vuelve necesario el vínculo con otros para poder significar ese recorrido. El bagaje de experiencias previas, así como los saberes de otros cercanos –docentes, familiares– que transitaban por la escuela secundaria se vuelven fundamentales. Sin embargo, muchos de estos estudiantes son la primera generación en acceder a estudios secundarios, de modo que dichas coordenadas suelen ser frágiles.

En relación con los pares este pasaje supone una particularidad, ya que los sujetos que ingresan a la escuela secundaria también hacen una transición de las “infancias” de la escuela primaria a las “adolescencias/juventudes”. Esto desemboca en un proceso paralelo que supone renunciar a modos de vincularse con el mundo de los adultos (maestras, autoridades) basado en la confianza y cierto respeto devenido de la diferencia generacional, a los propios vínculos entre ellos mediado por el juego y otros elementos. Por su parte, surge la necesidad de darle mayor énfasis a la relación entre pares, establecer diferencias entre grupos, habitar los cuerpos dejando por fuera el aspecto lúdico y, por el contrario, adoptando una posición que prioriza el juicio de los otros para pertenecer, en torno al qué vestir, cómo hablar, etc. Con los docentes y otras figuras institucionales se generan tensiones ante su perspectiva adultocéntrica que tiende a negar las distintas expresiones de las culturas juveniles estigmatizándolas, patologizándolas, desconociéndolas y procurando instalar otros estereotipos juveniles de los modos de ser/estar como estudiantes.

---

5 Surgen ciertas dificultades que se intentan subsanar con “estrategias preventivas y compensatorias, como clases de apoyo, y el establecimiento de reglas de aprobación, promoción y evaluación más flexibles o readecuadas” (Jacinto y Terigi, 2007: 44).

Además, las significaciones sobre este pasaje refieren al futuro próximo. ¿Para qué empezar y terminar la escuela secundaria? En ese sentido, los discursos adultos predominan en el espacio escolar y en muchos casos, mayormente en jóvenes de sectores populares, los docentes y otros adultos niegan o ponen en duda las oportunidades de construir proyectos de vida vinculados a la finalización de los estudios secundarios y la continuidad en los estudios superiores. Esto es generalmente adjudicado a una cuestión individual del estudiante y su “incapacidad”, “imposibilidad”, “irresponsabilidad” de lograr eso; en otros casos, se reconoce una relación con la trama familiar que les lleva a elegir entre continuar sus estudios o salir a buscar trabajo para poder ayudar en sus hogares.

Si bien reconocemos que, desde una perspectiva histórica, tanto la universidad como la escuela secundaria han sido una promesa para unos pocos, esta tendencia se ha modificado en los últimos años. Según Julián Mónaco, en su texto *Universidad: ingreso y gratuidad*, “la matrícula de las universidades argentinas no ha dejado de crecer desde la vuelta a la democracia: en 1983 era de 400.000 estudiantes, en 2015 ya trepaba a más de 1.600.000” (2016: 1). Esto, a su vez, se complementó con un acceso de estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos a estas instituciones. Bottinelli y Sleiman (2017:4) reconocen que, durante la década del noventa, el quintil de menos ingreso participaba en un 9% en el gasto de educación superior, y el de mayores ingresos, en un 38%; mientras que, en el año 2014, la estimación señala que el 20% más pobre ‘recibía’ el 15% de la inversión estatal en universidades y el 20 más rico, el 21%. “Esto significa que la brecha, que era de más de 4 a 1 en los noventa, se ha reducido en la actualidad a 1,5 a 1.” (Bottinelli y Sleiman, 2017: 6).

Desde nuestro trabajo, apostamos a reducir esta brecha<sup>6</sup> fortaleciendo el ingreso a la universidad socializando tanto la información como aquellas experiencias concretas de quienes la transitan. Creemos que este espacio para compartir de qué se trata eso que llamamos universidad, así como el diálogo sobre miedos, inquietudes, expectativas, estrategias y herramientas de los estudiantes universitarios en su recorrido; permite acercar la universidad a los sectores populares y pensar, desde las diferencias de sus trayectorias sociales y educativas, en los distintos modos de habitarla.

6 Cabe señalar que dicho objetivo tiene que darse fundamentalmente acompañado de políticas educativas, sociales, culturales y económicas sostenidas por financiamiento estatal donde se aborde la reducción de la desigualdad de oportunidades en sus diversas dimensiones.

### ***Desde el encuentro dialógico entre estudiantes y la construcción colectiva de conocimiento hacia la inter-vención.***

El encuentro entre estudiantes para abordar sus trayectorias educativas con perspectiva de derechos no es una cuestión sencilla. En general, dichos sujetos provienen de historias de vida y recorridos educativos diferentes y, como comparte César González al pensar el trabajo con poblaciones socialmente violentadas, el intercambio entre unxs y otrxs se encuentra reiteradamente atravesado por “una obstinación manifiesta de no aclarar nunca la diferencia de clase (...)”.

Esta dinámica genera, según el autor, un conflicto “eterno” entre los “ayudados” y los que “ayudan” que permanece a lo largo del tiempo “si entre estas figuras no se modifica en algo la forma de relacionarse, ni se remarcan las condiciones materiales preexistentes en ambas partes de dicha relación” (2017:64). Por eso, ponemos énfasis en el encuentro entre estudiantes partiendo de las diferencias: de trayectorias sociales y educativas y de las condiciones materiales y simbólicas desde las cuales se construyeron las mismas.

Creemos que la principal diferencia se trata de acercarse “desde la universidad”, en particular como estudiantes “universitarixs”. En muchas ocasiones, aunque algunxs jóvenes de las escuelas ni siquiera conocen qué es eso de “la universidad”, se escucha a docentes y directivos presentando a quienes llegan con un reconocimiento sacralizado: “vienen de la Universidad”. Algunxs, incluso, toman como algo “valioso que alguien prefiera trabajar en una villa o en una cárcel antes que en una oficina o una empresa” (González, 2017:58), reconociendo la participación desde una significativa renuncia a otros intereses “más importantes” como el tiempo para estudiar o para hacer actividades remuneradas.

Además, se instala una jerarquía de saberes donde quienes vienen de la universidad “saben más”. Esto hace eco en su modo de relacionarse ya que, en el mismo sentido que lo plantea González: “El pibe tiene cargado en su memoria ancestral que debe doblegarse ante la gente que sabe” (2017:56). Se genera, de esta forma, cierta inhibición para compartir sus propios saberes, emociones y experiencias. Des-andar estos sentidos convocó a pensar sobre ese “lugar” atribuido y lo que ello implicaba tanto en lxs otrxs como para lxs estudiantes de la universidad.

Uno de esos aspectos supuso pensar en la posición como estudiantes que “acompañan”. En

ocasiones, la idea de acompañar suponía “hacer algo” por el otro, incluso en esa idea de “devolver” algo a la sociedad, de llevar, transmitir, asistir como universitarixs. Se desconocían muchas veces los propios recursos y potencias de lxs “acompañadxs”. A esta posición de algunxs estudiantes de la UNC le interpusimos interrogantes, procurando instalar algunas reflexiones en sintonía con César González:

(...)¿Por qué siempre son unos los ayudados y otros los que ayudan? Pocas figuras institucionales pueden evitar hablar de “mis alumnos”, “mis chicos”, etc. La propiedad privada aparece también en la dimensión de lo simbólico. Hasta en una simple frase. Pero si encima dicha figura institucional hace su trabajo en los territorios de la pobreza y la segregación, su espíritu no puede evitar reclamarle a su comunidad el reconocimiento de lo que él considera una tarea heroica. Él es el que está ayudando a “los otros que nadie ayuda”. Nunca se considera que la ayuda es mutua, que, si hay gente que ayuda a los villeros, a los presos, a los locos, a los anormales cualesquiera sean, también estos últimos ayudan a los que ayudan (2017:57).

Por otro lado, nos preguntamos: ¿cómo no caer en el supuesto lugar de saber-poder que la investidura institucional adjudica al equipo de trabajo, a la vez que no subestimar el conocimiento adquirido para así poder “componer relaciones donde las figuras y los pibes se eleven la potencia mutuamente”(González, 2017:56-57)? ¿Cómo construir colectivamente conocimientos desde las diferencias y en condiciones de horizontalidad para facilitar la inter-vención, invenciones para intervenir las propias realidades producto del diálogo entre unxs y les otrxs?

En ese sentido, nos propusimos construir a cada momento un encuentro dialógico basado en la participación mutua, la confianza, el respeto por lx otrx y el reconocimiento de las diferencias entre saberes sin jerarquías. El encuentro, como espacio facilitador del intercambio de discursos y conversaciones críticas, permitió superar los fundamentalismos; posibilitó el reconocimiento de los acuerdos y desacuerdos, de equilibrios y conflictos entre semejantes/diferentes; el descubrimiento de sentidos en las propias prácticas, deseos y aspiraciones, historias diversas; y posibilitó nuevos sentidos para significar la particularidad de cada trayectoria educativa.

Las propuestas de metodología comunicativa crítica fueron necesarias para facilitar este proceso, reconociendo a los sujetos como actores capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y crear conocimiento colectivamente sobre sus realidades sociales *con lxs otrxs*. El dispositivo de taller con el enfoque de la educación popular fue la herramienta principal para facilitar estos procesos. Cano (2012:13) plantea que el taller en educación popular es:

Un dispositivo de trabajo con grupos, limitado en el tiempo y gestionado con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

Funciona como herramienta pensada para la acción, para sentir y pensar en libertad, propiciando vivenciar los procesos y el desarrollo creativo. Implica un proceso activo de transformación recíproca entre sujetos y objeto.

Dispusimos una serie de herramientas lúdicas y artísticas porque entendemos que habilitan un tiempo y espacio singular para la apertura y la circulación de la palabra, la acción, el sentir y pensar en libertad. A su vez, permiten vivenciar con otrxs y fomentan la producción de conocimiento desde la participación colectiva y activa, la (re)creatividad, la horizontalidad y el diálogo.

### ***Aportes, desafíos e interrogantes para la articulación entre estudiantes de escuela secundaria y universidad<sup>7</sup>***

#### ***Aportes en relación con lxs estudiantes de las escuelas:***

##### ***-“Fueron muchas (sensaciones) porque recordaba muchas cosas de la primaria”***

Las distintas actividades que apuntaron a recuperar los recuerdos y experiencias de la primaria generaron sensaciones diversas entre lxs estudiantes. Recordar distintos aspectos de

7 Entendemos que los aportes o desafíos no “son de” las personas o los grupos, sino que se generan como aprendizajes e inquietudes colectivas en el “entre” las relaciones que los posibilitan y las situaciones que los generan. En esta ocasión serán expuestos según quienes los enunciaron.

esa etapa de su trayectoria educativa fue valorado positivamente, permitió reír con las anécdotas propias y de otrxs; además de reconocer aquello que extrañan tanto en relación con pares y maestrxs con los que compartían; como a lo que podían hacer, aprender. Se trata de hacer memoria como el ejercicio de volver a pasar por el cuerpo y los afectos; el reconocimiento de aquello que se “perdió”, que cambió o se mantiene, dota de herramientas personales y grupales útiles para el recorrido por esta nueva etapa.

### **- “Compartir con muchos compañeros con quienes antes no hablaba”**

En el primer año se constituyen cursos con estudiantes que provienen de distintas escuelas o barrios, lxs cuales muchas veces no se conocen. También sucede que se suelen formar grupos entre los cuales no surge el intercambio espontáneamente. Por ello, la propuesta de trabajar con compañerxs designados al azar permitió compartir con otrxs del propio o de otro curso y fortalecer vínculos a partir de, como apunta un estudiante, “conocer más de ellos”. Continúa señalando: “aprendí que cada uno tiene sus diferencias” y a “confiar en los demás”. La propuesta de trabajo en grupo entre estudiantes posibilitó otros modos de relacionarse abriéndose de los grupos cerrados hacia el “compañerismo”. Este aspecto fue lo más significativo de la experiencia reconocido por la mayoría de lxs estudiantes participantes.

### **- “Aprendí dónde estaba la universidad”**

El encuentro de estudiantes de las escuelas con estudiantes de la universidad posibilitó conocer sobre la misma ya que muchxs de ellxs no conocían qué era, dónde quedaba o qué se hacía en ella. Pudieron conocerla desde los relatos en primera persona: cómo es estudiar en la universidad, qué otras actividades se pueden hacer además de estudiar, cómo es el ingreso, cuáles son los mitos que unx trae y con los que se encuentra en el primer año, además de los miedos y expectativas.

### **- “Fue lindo compartir con los chicos de la universidad”**

Esto implicó, fundamentalmente, compartir experiencias con otrxs diferentes a aquellxs con quienes se convive en lo cotidiano. En ese sentido, ¿quién era ese otrx diferente universitario para lxs estudiantes de las escuelas? Por un lado, fueron reconocidxs como adultxs que han recorrido otro tramo diferente en su trayectoria educativa al terminar los estudios secundarios y estudiar en la universidad. Pero, a la vez, a lo largo del proceso se construyó y reconoció como un otro par en quien confiar, posiblemente favorecido por la acotada

brecha generacional pero también por la actitud y desenvolvimiento cotidiano de lxs estudiantes universitarixs procurando compartir de modo horizontal, cercano, empático. Esta confianza permitió intercambiar experiencias, miedos, historias personales, expectativas. Lxs estudiantes reconocieron positivamente poder contar con este espacio para relacionarse con lxs adultxs de un modo diferente a aquel acostumbrado en la cotidianeidad escolar, pudiendo conocerse desde sus historias en un ambiente de confianza.

**- “Pensar mejor en el futuro y en lo que podría trabajar cuando sea grande”**

La pregunta sobre las propias expectativas en el futuro, particularmente una vez finalizados sus estudios secundarios, fue reconocida como algo inusual, ya que no se la habían preguntado previamente –ni ellxs mismxs, ni en alguna propuesta, actividad, situación en el espacio escolar–. Esta interpelación sobre el para qué y por qué estudiar, así como terminar la escolarización secundaria les permitió pensar escenarios posibles que les gustaría transitar en el futuro de corto y mediano plazo. En algunos casos esto posibilitó que el ingreso en primer año no se impregnara solamente del presente inmediato sino que se percibiera como parte de un camino hacia un futuro posible y deseado.

**Aportes respecto a lxs estudiantes de la UNC:**

**- “Aprendí que la escucha activa es sumamente importante, y también los prejuicios y preconceptos que trae uno, deben ser dejados de lado para una mejor comunicación”**

M., estudiante de la UNC, acompañaba a unas estudiantes en la resolución de la consigna de una de las actividades: qué les gustaría ser o hacer cuando terminen la escuela secundaria. Una de las estudiantes no respondía, M. insistía sugiriendo: como alguien a quien admirás o a quien querés; la estudiante respondió: a nadie. M. insistió: pero a tu familia, tu mamá. Respondió: no tengo. En la reunión de equipo se dialogó sobre los supuestos propios vinculados a la familia, los estereotipos en su constitución y función.

En el intercambio con otrxs y en otras realidades, nos interpelan nuestros prejuicios llevándonos a construir otros lugares desde los cuales posicionarnos con una mirada crítica sobre nuestras intervenciones. Ejercitar la escucha activa sobre los supuestos que se despliegan cuando se dialoga con otrxs fue un proceso permanente entre estudiantes de la universidad. Los puntos más trabajados al respecto fueron aquellos referidos a las expectativas y

proyectos futuros de lxs estudiantes en las escuelas, aprendiendo a reconocer y respetar aquellos que a veces no coincidían con las propias expectativas sobre continuar estudiando en la universidad.

**- “Trabajar en un colegio alejado del centro permite conocer otra realidad, entender el porqué del desconocimiento de los alumnos para con la universidad”**

En el sentido de lo anteriormente reflexionado, aparecía con frecuencia el hecho de que lxs estudiantes de las escuelas desconocieran dónde quedaba la universidad, incluso muchxs manifestaban no conocer el centro de la ciudad. Esto le resultaba extraño a muchxs estudiantes de la universidad, quienes no comprendían cómo viviendo en una ciudad no conocían el centro de la misma, lugar referencial administrativo y cultural. Este aspecto permitió que lxs estudiantes de la universidad comprendieran la importancia de la ubicación geográfica en el ejercicio de entender los espacios que conocen y habitan lxs otrxs, las actividades que realizan, lo que les gusta. De este modo, se comprendió que los intereses están condicionados por aquello a lo que se tiene acceso –en este caso por la ubicación geográfica–; además de entender que las expectativas y dificultades sobre estudiar o conocer la universidad no pueden desentenderse de este aspecto.

**- “Otra forma de ver la escuela pública”**

El intervenir en una escuela pública es para algunxs estudiantes de la universidad un escenario nuevo; en otras ocasiones, lo que saben está vinculado a lo que escucharon decir sobre ella. Tomar contacto con las realidades sociales y educativas de quienes asisten a estas instituciones les ayuda a pensar las condiciones concretas de escolarización en las que se desarrolla la educación pública secundaria, así como resignificarla consecuentemente desde una perspectiva crítica. Cuenta unx estudiante: “aprendí otra forma de ver la escuela pública y las personas que son parte. El trabajo en una escuela implica una ardua tarea diaria (...)”.

De esta manera, reconocen el trabajo cotidiano que tanto docentes como no docentes hacen en las escuelas en contraposición a lo que muchas veces hace circular el sentido común sobre profesores que se encuentran desmotivadxs o exhaustxs. Resaltan el hecho de que ellxs no se circunscriben a coordinar una clase, sino que se involucran con las historias personales de lxs estudiantes, se comprometen en otras tareas de la escuela, entre otras responsabilidades.

También se admite que, de modo contrario a lo que se escucha decir, “muchas veces los chicos no son el principal problema”. Otros aspectos como las condiciones materiales concretas, condiciones edilicias precarias, insumos insuficientes, interfieren en los procesos educativos. Además, en muchas ocasiones, las condiciones laborales de las personas que trabajan allí son precarias haciendo que se encuentren sobrecargadxs con tareas administrativas, con demandas generadas por padres y madres, con la coexistencia de varios empleos simultáneos, repercutiendo todo eso en un malestar manifestado con ausentismos o licencias.

**- “*Todos de distintas carreras, por ende todos aportamos cosas distintas*”**

La intervención entre estudiantes con distintas trayectorias posibilitó el intercambio de saberes y conocimientos puestos a disposición para “trabajar en equipo en el diseño de cada actividad”. Quienes se encontraban vinculadxs a las áreas sociales y humanidades estaban más familiarizados con dinámicas de trabajo en grupo o podían advertir con mayor claridad los objetivos de las actividades; sin embargo, todxs aportaban saberes de otras experiencias de voluntariado, de intervención con niñxs o jóvenes, o saberes particulares de sus carreras recreados para los objetivos de cada actividad.

Este ejercicio de diálogo entre los distintos saberes fue implicando un aprendizaje personal sobre la manera en que construir con otrxs se trata de “aprender a escuchar a los demás”; pero, además, implica “ejercitar mi forma de expresarme y explicar lo que quiero decir (...)” teniendo en cuenta que “en mi facultad es común trabajar en grupo pero estamos todos en el mismo tema y con formas de expresarnos similares”, de modo que es necesario deconstruir y reinventar ese propio universo vocabular para hacerlo dialogar con otrxs.

**- “*Conocer realidades sociales y educativas diferentes a las que vivo y he vivido*”**

Lxs estudiantes pueden tomar contacto con esa “vida real” de la que “muchas veces hablamos teóricamente” a partir de escuchar las historias de les otrxs, así como al compartir con ellxs su cotidianeidad. El contacto con lo “real” es también una oportunidad para construir lo “diferente”, reconociendo la particularidad de las problemáticas que atraviesan quienes están allí, las condiciones educativas y laborales tanto de lxs estudiantes como lxs docentes. En la mayoría de los casos, este es el aporte más significativo, ya que muchxs identifican que la formación de grado de la universidad de origen no cuenta con instancias de intervención en territorios y con sujetos concretos que permitan aprender desde la experiencia propia.

**- “La toma de conciencia como actores sociales”.**

Conocer otras realidades distintas a las que cada unx vive a diario “obliga a tomar conciencias de esta como lxs futurxs profesionales que vamos a ser”. Conocer estas realidades otras, particularmente signadas por las desigualdades, también interpela a la formación en la medida en que reafirma “la responsabilidad de generar un cambio positivo que tenemos”. Lxs estudiantes reconocen: “el mayor aporte a nivel personal”.

**Desafíos**

**Respecto a lxs estudiantes de la UNC:**

**- La construcción de “autoridad” para la coordinación de grupos**

Lxs estudiantes de la UNC reconocieron que la “autoridad” para coordinar las actividades no estaba “dada”. En ese sentido, para algunxs estudiantes la coordinación de grupos fue un desafío. En algunos casos, debido a que no contaban con experiencias de coordinación previas; en otros, estuvo vinculado a trabajar puntualmente con jóvenes de primer año, donde apareció la particularidad de estar en constante movimiento, la predominancia de lo motor-corporal. También, en relación con el grupo de jóvenes, “costó trabajar con un grupo que no mostraba interés en las actividades” o en los que se daba el caso de que “no saben el turno de la palabra”.

Este desafío se presentó de manera diversa, tanto en el grupo de estudiantes coordinadores como en el de estudiantes de las escuelas. Para algunxs, esta dificultad solo se presentó al inicio del intercambio, logrando construirse esa “autoridad” a lo largo de los encuentros mediante el proceso de conocerse más y establecer lazos de confianza. Otrxs creen que la participación de coordinadores de curso u otros actores de la escuela hubiera facilitado el desarrollo de las actividades a través de la co-coordinación.

**- “Seguir informándoles sobre la universidad y que no quede como una actividad aislada”**

Se trata de la inquietud en torno a que acercar la universidad y sus alternativas educativas no quede como una incumbencia exclusiva de este proyecto o como meros intereses indi-

viduales de estudiantes o docentes de continuar indagando sobre la temática, sino que se perpetúe como una propuesta institucional, ya sea a través de la generación de proyectos por parte del equipo directivo o viabilizada en acciones concretas articuladas con espacios curriculares.

### ***-El compromiso y la participación de docentes y coordinadores de curso***

Lxs estudiantes reconocen que algunxs docentes “no prestaban el apoyo necesario para controlar al alumnado” y mostraban “desinterés por los talleres”. En ese sentido, creemos que un desafío transversal a las distintas situaciones tiene que ver con poder generar una propuesta de intervención con docentes para “sentirse parte”, fomentar su participación en la propuesta y su continuidad en el tiempo.

### ***-Sobre la asistencia a las reuniones de planificación: “tengo otras obligaciones a parte de la carrera en la UNC”***

La asistencia a las reuniones de planificación y a las actividades en las escuelas encontró dificultades en algunos estudiantes que priorizaban el cumplimiento de tareas académicas pendientes u otras actividades extrauniversitarias. Se añadió que muchas veces no se trataba solo de una voluntad individual, sino que docentes de las distintas carreras o incluso de las áreas vinculadas a asuntos estudiantiles no consideraban una falta justificada la participación en este proyecto de extensión aún estando en el marco de una normativa vigente universitaria.

Esta inasistencia de lxs estudiantes de la UNC era reconocida por sus compañerxs de grupo como un problema, ya que muchas veces quienes faltaban luego asistían a la escuela y desconocían las actividades que estaban planificadas, interrumpiendo su desarrollo. La prioridad del cursado académico por sobre las actividades de extensión como rasgo de formación de lxs estudiantes de la UNC se vio reflejado finalmente como una dificultad para establecer un compromiso con el proyecto en cuestión.

### ***-Trabajar con estudiantes “pequeños de edad”***

La planificación de actividades para hacer con lxs estudiantes de primer año requirió pensar en distintas modalidades para abordar los objetivos planteados. Las actividades con juegos y de creación artística fueron las preferidas, aunque reconocieron que hubiera sido positivo

incorporar deportes, trabajar con videos o en espacios abiertos.

### **-Acordar y definir día y horario de los encuentros: entre las lógicas (des)encontradas y los imprevistos de la comunicación**

En la definición de un cronograma acordado entre las partes surgió al inicio, o durante el proyecto en otros casos, la demanda de no tomar todas las semanas los módulos de las mismas asignaturas. Esta proposición generaba un obstáculo en la tarea de encauzar esa lógica de la escuela con la del proyecto como parte de las actividades de lxs estudiantes de la universidad, debido a que para lxs universitarixs era clave poder definir un día y horario para garantizar su disponibilidad y organizar su agenda académica. También otros imprevistos surgían cuando las escuelas tenían talleres docentes, actos u otras actividades institucionales, así como paros docentes o suspensión de clases por revisiones edilicias, desinfecciones y arreglo de cañerías de agua.

### **Reflexiones parciales**

Proponer acciones institucionales que promuevan el encuentro entre estudiantes de distintos niveles para fomentar un intercambio acerca de sus trayectorias educativas es un campo poco explorado. Por eso, este escrito compartió la experiencia llevada a cabo en la ciudad de Córdoba en el Proyecto de Acompañamiento a las trayectorias educativas en el nivel secundario, coordinado y gestionado por el Departamento de Orientación Vocacional de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y otros espacios de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en convenio con el Ministerio de Educación de la provincia. Este proyecto tuvo como foco el encuentro entre estudiantes de la UNC y estudiantes de primer año de escuelas secundarias públicas para compartir reflexiones en torno al pasaje de la primaria a la secundaria y las expectativas respecto a la continuidad en estudios superiores, en particular en la universidad.

Para quienes participaron, esta experiencia posibilitó construir un modo particular de estar con otrxs, desde la participación colectiva, la escucha atenta al otrx, a sus diferencias y particularidades, la apertura al diálogo desde la confianza y el respeto; haciendo devenir una horizontalidad inherente y necesaria para construir juntxs sentidos sobre sus experiencias educativas. Se reconoció mutuamente aquello que cada unx tenía para aportar, sin ponerlo

en jerarquías ni dejar el saber estancado en la figura institucional del docente o el estudiante de la universidad-ellxs: no saben más, sino que “saben diferente”.

Como actores de la universidad pública y desde el compromiso con la educación pública, consideramos que nos compete la tarea de construir y sostener puentes que posibiliten el acceso a los estudios superiores, en particular para aquellxs a quienes históricamente les fue privado este derecho. Desde esta experiencia creemos que el trabajo articulado con estudiantes de la universidad en diálogo con actores de las instituciones educativas es sumamente potencial para el fortalecimiento mutuo de las trayectorias educativas en ambos niveles. En relación con esto, nos seguimos interpelando: *¿por qué?, ¿para qué? ¿cómo?* intervenir esta población particular. Estudiantes de primer año diferentes a lxs estudiantes de los últimos años con los que frecuentamos nuestras actividades, con otros intereses y expectativas, con otras necesidades y condiciones contextuales. Además, sostenemos que es necesario seguir fortaleciendo el “compromiso” de estudiantes universitarixs de modo que se resignifiquen los sentidos vinculados a “lo voluntario” como una cuestión de voluntad individual; y en cambio, disponer de sentidos vinculados al compromiso de construir con otrxs, con responsabilidad social y desde la solidaridad compartida con lx par. Consideramos que esto requiere fortalecer líneas de acción institucionales –estructuras de organización y gestión sostenidas tanto desde el financiamiento como en la planificación curricular– que visibilicen el carácter prioritario de las intervenciones en territorios como eje de la formación de grado de estudiantes de la UNC. El desafío es colectivo.

Invitamos a seguir construyendo experiencias desde la participación colectiva, la construcción *con otrxs*, el juego y el arte, la diversión y la alegría. Apostamos a seguir generando nuevos sentidos que fortalezcan la permanencia en la institución escolar de lxs estudiantes de las escuelas, brinden nuevos sentidos a las prácticas docentes y resignifiquen la formación de lxs estudiantes de la universidad posibilitando construir modos de habitar la educación formal con una perspectiva social, crítica y desde lo colectivo.



Licencia Creative Commons

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

## **Referencias bibliográficas**

BOTINELLI, L. y SLEIMAN, C. (2017). “El sistema universitario argentino. Un mapa en expansión” en *La universidad que supimos conseguir. Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional*. Agosto de 2017: Buenos Aires.

CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)

GONZÁLEZ, C. (2017). El conflicto eterno: entre los unos y los otros. En: Fernand Deligny (ed.) *Semilla de Crápula*. Buenos Aires: Cactus y Tinta Limón.

JACINTO Y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia Latinoamericana*. Buenos Aires. Santillana

KESSLER, G. (2002): “La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en buenos aires”. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

MÓNACO, J. (2016) *Universidad: ingreso y gratuidad* en *La educación en debate*. N° 40. Mayo de 2016. Universidad Pedagógica: Buenos Aires.

ROSSANO, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

SERVETTO, S.; MALDONADO, M. y MOLINA, G. (2015). *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

SOUSA SANTOS, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

TERIGI, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia desgrabada. Ministerio de Cultura y Educación. Santa rosa. La Pampa.

# **Educación rural y territorios en disputa:** *La alternancia como propuesta pedagógica.*

**Marta Greco** | martalgrec@gmail.com  
Escuela Campesina de Agroecología (UST/MNCI)

**Rocio Peterle** | prosita@gmail.com  
Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo)

**Marie Sol Couto** | msolcouth@gmail.com  
CONICET-UNCuyo

**Cintia Bonomo** | cintiabonomo@gmail.com  
Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo)

**Oscar Soto** | oscaritosoto@gmail.com  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo)

## **Resumen**

El presente trabajo constituye un apunte de la experiencia de extensión, acción e investigación. “La alternancia como propuesta pedagógica para la Educación Rural” fue un proyecto avalado y financiado por la Universidad Nacional de Cuyo (en el periodo 2016-2018), surgido en el acompañamiento a la lucha político-pedagógica de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) desarrollada en torno a la Escuela Campesina de Agroecología N° 502 perteneciente a la UST, integrante del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) en Lavalle, Mendoza. Relatamos parte de las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes (campesinos/as, tal como se denomina dentro del movimiento) en lo que llamamos *tiempo en comunidad* (TC). Iniciamos con la hipótesis de que la Escuela Campesina de Agroecología (ECA) organiza su propuesta a través de la *alternancia* como forma de garantizar la permanencia de los/las estudiantes en la educación rural. Este modelo cobra sentido a partir del diálogo de saberes entre el territorio *tiempo en comunidad* y el espacio

de estudio denominado *tiempo de escuela*. En el territorio se construye una compleja trama de aprendizajes a nivel productivo y organizativo, lo que nos lleva a afirmar que se educa desde el territorio. No hay momentos donde se deje de aprender y enseñar, sino que cambian los escenarios; por ello, la *alternancia* es un modelo pedagógico que busca garantizar los aprendizajes de las comunidades campesinas en su propio territorio y, conjuntamente, en la semana de escuela.

**Palabras claves:** Alternancia, educación rural, territorios, movimiento campesino, tiempo en comunidad

### **Resumo**

Este trabalho é um ponto de extensão da experiência, ação e pesquisa surgiu em acompanhar a luta político-pedagógico da Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) desenvolvido em torno da Escuela Campesina de Agroecología N° 502 (ECA) pertencente á UST membro do Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) em Lavalle, Mendoza. No mesmo, pretendemos comprender as experiências de aprendizagem dos estudantes (camponeses, como é chamado dentro do movimento) no que chamamos tempo na comunidade (TC). Partimos da hipótese de que a Escola de Agroecología Camponesa organiza sua proposta através da *alternancia* como forma de garantir a permanência dos estudantes na educação rural. Este modelo faz sentido a partir do diálogo do conhecimento entre o território *tempo na comunidade* e a escola *tempo escola*. O território é uma complexa teia de aprendizagem produtiva e organizacional. Dizemos que na *educação do território* não há momentos em que se parar de aprender e ensinar, mas sim mudam os cenários. É por isso que a alternância é um modelo pedagógico que busca garantir a aprendizagem das comunidades camponesas em seu próprio território e conjuntamente na semana escolar.

**Palavras-chave:** Alternância, educação rural, territórios, movimento camponês, tempo na comunidade

## **Introducción**

Desde fines del siglo XX, han surgido en América Latina fenómenos de resistencia rural cuyas prácticas y articulaciones sociopolíticas marcaron la emergencia de *movimientos sociales campesinos* con masividad y novedosas formas de organización política (Michi, 2010: 29-44). Con mayor fuerza durante los años oscuros de dictaduras y neoliberalismos en “nuestra América”, las luchas campesinas se comienzan a visibilizar principalmente en los reclamos por el *territorio*, instancia fundamental para la sobrevivencia de las y los campesinos, trabajadores de la tierra y pueblos indígenas.

Pensar el proceso de globalización y el período histórico de conflictividad social producido por la hegemonía neoliberal –desde los años 80, 90 hasta la actualidad– como una “internacionalización del mundo capitalista” (Santos, 2000: 15) permite explicitar la modalidad que asume dicho fenómeno socio-económico desde los territorios. Reflexionar sobre la educación y el espacio campesino, en nuestro caso, es una forma de aproximarnos al carácter de las actuales luchas sociales en nuestra región.

## **Resistencias y espacios de lucha social.**

El proceso de confrontación social y política en Latinoamérica, propuesto por pueblos campesinos, indígenas, afrodescendientes, *quilombolas* y ribereños, como aquellos desplazados y empobrecidos en las grandes ciudades, constituye el reverso de las secuelas que ha dejado la *colonización iberoamericana*, al igual que la agudización de las contradicciones y antagonismos sociales actuales (Barbosa, 2013). En tal sentido, al re-pensar América Latina, los sujetos sociales campesinos e indígenas organizados representan la emergencia de un mosaico de rebeldías que se expresan en *otras* semánticas y dispositivos de lucha ideológica. De manera tal que sus prácticas desafían la unilateralidad hegemónica de la colonialidad, al tiempo que exponen la continuidad histórica de una “profunda contradicción estructural subyacente al y propia del capital” (Barbosa, 2013: 24).

Las demandas articuladas que encarnan esos pueblos organizados en movimientos sociales se expresan de múltiples formas. En el ámbito educativo, referido en el presente texto, las alternativas pedagógico-políticas que los movimientos sociales campesino-indígenas desarrollan en el continente resultan una forma de impugnación al modelo económico-político

del capitalismo, al mismo tiempo que elaboran una crítica del tipo de relaciones ideológicas atravesadas de múltiples maneras por las modalidades de conciencia y voluntad de los sujetos:

Denuncian de par a par las múltiples formas de sojuzgar propias de un modelo político-económico que edificó su dominación más allá del campo económico, haciendo raíces profundamente arraigadas a esquemas simbólicos-ideológicos que dan sostenimiento a la dominación vivida en nuestros días (Barbosa, 2013: 24).

Así presentados, los movimientos sociales de América Latina se estructuran en torno de una disputa de sentidos que representa una erosión a las formas de dominación del capital, llevada a cabo por la vía de la puesta en cuestión de sus elementos ideológico-políticos. En el caso de los movimientos sociales del mundo rural, entre los que el campesinado latinoamericano y los movimientos indígenas resaltan por sus luchas políticas, la cuestión de las propuestas educativo-políticas recrean formas de articulación social y una *praxis* política disruptiva.

### **Educación y movimientos sociales**

En los últimos años, con relación a los procesos formativos de los movimientos, se han desarrollado distintas elaboraciones teóricas orgánicas a los procesos políticos en curso (Ouvina, 2015; Korol, 2007; Michi, 2010; Ceceña, 2008; Barbosa, 2016; Fernandes Mançano, 2005), entre las que resalta la emergencia de una disputa epistémica llevada a cabo por los movimientos sociales y rurales en la construcción de saberes y formas de educación popular alternativa.

Constatamos en un sentido práctico que, en el acontecer de las resistencias populares en América Latina, los proyectos político-educativos de los movimientos apuntan a poner en cuestión la pasividad hegemónica pretendida por la misma pedagogía tradicional bajo el imperio del capital. Dicho de otra forma, una vía de expresión del antagonismo social y la disputa de clases en la actual coyuntura regional se materializa en las disputas pedagógico-políticas que hemos enunciado.

Un mirar panorámico sobre el continente nos permite vislumbrar los indicios de un proyecto emancipador, vinculado a un papel político conferido a la Educación, manifiestos en: la trayectoria del Sector de Educación del MST; en la propuesta de creación de la Universidad del Sur; en la expresiva experiencia del Método de Alfabetización cubano, “Sí, Yo Puedo!”, sobre todo con los pueblos originarios; en las Escuelas Autónomas Rebeldes Zapatistas, entre otras propuestas que se han consolidado y avanzado gradualmente, testigos vivos de que el “paradigma emancipador para América Latina” tiene un pie en la Educación, camino de transformación cultural radical y necesaria a nuestro continente (Barbosa, 2009: 6).

De estos procesos, resaltamos el desarrollo de las escuelas campesinas de agroecología, particularmente la praxis educativa de los movimientos que integran La Vía Campesina (LVC) y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), consecuencia directa de las luchas de resistencia producto de la proletarización y el avance sobre los territorios campesino-indígenas en América Latina. Puntualmente, nos detendremos en la lucha campesina de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra-MNCI-CLOC-LVC.



**Figura N°1: Escuela Campesina de Agroecología N° 502 UST-MNCI**

Fuente: Archivo Escuela Campesina (ECA-UST)

### **Recuperación histórica, saberes y educación campesina**

El proyecto de educación popular encarado por las organizaciones de LVC apunta a la recuperación de la memoria histórica de los territorios campesinos y a la praxis como formas de poner en diálogo saberes populares rurales, con conocimientos teórico-políticos. Particularmente, las Escuelas de Formación en Agroecológica y los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAS) están coordinados, en gran medida, por mujeres que han encarnado la lucha por la tierra, la memoria y los cuerpos, como modo de reconstruir al sujeto histórico de la lucha campesina.



**Figura N°2: Marcha y resistencia campesina e indígena**

Fuente: Archivo Escuela Campesina (ECA-UST)

La propuesta de garantizar un proceso de formación rural desde el sur, como criterio práctico para “masificar la formación en Agroecología y multiplicar los líderes e intelectuales orgánicos de los movimientos sociales” a la vez que “consolidar la agroecología como orientación para la producción de alimentos saludables, libres de agrotóxicos y transgénicos para conquistar la Soberanía Alimentaria” (La Vía Campesina, 2015), es una de las banderas de la lucha contra hegemónica de la CLOC y de todos los movimientos campesinos e indígenas

que componen La Vía Campesina. En Jocolí (Lavalle, Mendoza) la ECA de la UST desarrolla una experiencia pedagógico-política orientada a:

Contribuir en la formación de sujetos políticos activos que contribuyan a la transformación del modelo agropecuario productivo y tecnológico a nivel local-nacional buscando construir nuevas relaciones sociales y con la naturaleza, con justicia y solidaridad económica, social, cultural y ecológica. Fortalecer los espacios de enseñanza aprendizaje con una orientación político-técnica integral agroecológica que garantice la formación de jóvenes y adultos. Evitar el desarraigo territorial, permitiendo el estudio sin abandonar la vida en el campo. Desarrollar herramientas para el análisis de la realidad para transformarla y la construcción colectiva de conocimientos. Desarrollar procesos productivos locales y regionales que fortalezcan procesos de consolidación de la economía popular (LVC. 2015, 9-10).

El proceso de disputa sociopolítica y cultural emprendido por la UST implica un debate ideológico con raíces en el pensamiento pedagógico latinoamericano, por tales razones es que la concepción de un tipo de educación rural es mediada por el diálogo de saberes en el MNCI y la misma UST en la región cuyana. En este caso, se trata de un proceso pedagógico-político que se distribuye en distintas temporalidades: tiempo escuela, tiempo en comunidad, “tiempo de talleres” y “tiempo de mística”, entre los cuales se posibilita la comprensión de que la educación es un proceso formativo y de auto-organización.



**Figura N°3: Tiempo de “Memoria, Verdad y Justicia” en la ECA**

Fuente: Archivo Escuela Campesina (ECA-UST)

### **El territorio educa: la alternancia como propuesta pedagógica para la educación rural.**

Con el objeto de sistematizar la propuesta pedagógica de la ECA de la UST –Movimiento Nacional Campesino Indígena–, haciendo especial énfasis en la particular experiencia desarrollada desde la alternancia, a manera de dar cuenta de los saberes que entran en diálogo en la escuela y en el territorio en lo que llamamos “tiempo en comunidad”. Un grupo de estudiantes, graduados, militantes y docentes de la Universidad Nacional de Cuyo emprendimos la tarea de acompañar la lucha político-pedagógica del movimiento campesino mendocino, con vistas a desarrollar la categoría “tiempo en comunidad” a partir de las experiencias de los y las estudiantes de la ECA; esta es una secundaria que se organiza como escuela de gestión social bajo la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

Nos propusimos, además, destacar el desarrollo de la alternancia en cada regional (comunidades de producción de la UST), acorde a su grado de desarrollo productivo y organizativo. Al mismo tiempo, procuramos poner en debate los formatos educativos para la educación rural, visibilizando la tensión entre las propuestas escolares formales y las educativas de los movimientos campesinos.

### **Trabajo junto al movimiento campesino**

A partir de una serie de reuniones periódicas del equipo de investigación con miembros de las distintas regionales, la comunidad educativa de la Escuela Campesina y equipos de tutores regionales, junto con visitas a las regionales de la UST (Jocolí, Tupungato, Nueva California y Cacheuta), salidas periódicas a la ECA de Jocolí y entrevistas con tutores de las regionales; hemos podido llevar a cabo una práctica extensionista que busca fortalecer la lucha social con la justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2009), a la vez que sistematiza la experiencia de la ECA.

La propuesta pedagógica de la Escuela Campesina tiene a la alternancia como principio fundamental que apunta a fortalecer y ejercer el derecho a la educación en el campo. Ésta se organiza en dos tiempos: el *tiempo escuela* (TE) y el *tiempo comunidad* (TC), ambos se relacionan y complementan. El tiempo de estudio o escuela se desarrolla una semana al mes con jornadas de cursado de 8 a 18 h., alojándose en el predio sostenido con el trabajo co-

lectivo. Durante las otras tres semanas (TC), se trabaja con materiales de auto-aprendizaje elaborados por los equipos de educadores con lecturas y trabajos pensados específicamente para cada comunidad. En este tiempo, los tutores de la escuela se vinculan a las regionales para acompañar los procesos pedagógicos. En el presente proyecto se ha trabajado con las regionales de Luján de Cuyo (Cacheuta), Lavalle (Jocolí-Andacollo), San Martín (Nueva California) y Tupungato.

El régimen de alternancia es uno de los elementos constitutivos de la escuela, ya que busca garantizar que los y las educandos/as pasen parte del tiempo en la ECA y, la otra parte, en su comunidad de origen, de manera que el trabajador y la trabajadora del campo tengan acceso a la educación sin abandonar el trabajo de producción en su entorno. Esta es una de las metodologías que más se aproxima a las necesidades de la agricultura campesina, preservando el vínculo con su territorio y cultura. De esta forma, se espera reducir los niveles de abandono y desgranamiento en el campo, evitando el desarraigo de los y las jóvenes de sus comunidades.

El *tiempo de escuela* es el momento presencial de la cursada, donde el/la estudiante tiene contacto, en diálogo de saberes, con el conocimiento científico sistematizado en disciplinas que componen la matriz curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos. Se acompaña con seminarios temáticos y actividades de tutorías, talleres de escritura creativa para fortalecer el trabajo en el TC y actividades culturales.



**Figura N°4: Diálogo de saberes en tiempo escuela**

Fuente: Archivo Escuela Campesina (ECA-UST)

El TC complementa el total de la carga horaria, es el momento de reflexión y articulación de los conocimientos construidos en el TE, construyendo la relación entre los tiempos de la enseñanza, formación y capacitación; el conocimiento científico y los saberes y experiencias de las comunidades y grupos sociales campesinos e indígenas. Con este objetivo, en cada nuevo TE se organizan momentos e instrumentos de evaluación del TC, para generar reflexiones colectivas sobre los aprendizajes construidos, a fin de profundizar los ya existentes y, a partir de esto, apropiarse de nuevos conocimientos.

El régimen de alternancia debe tener como hilo conductor de todas las acciones la evaluación y reflexión acerca de lo que se ha vivido y aprendido para percibir lo que es necesario profundizar. El MNCI entiende que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es continuo, lo que se modifica es la distribución del tiempo y el espacio físico. La lucha por la tierra implica un proceso político y pedagógico.



**Figura N°5: Diálogo de saberes en tiempo escuela**

Fuente: Archivo Escuela Campesina (ECA-UST)

### ***Algunos antecedentes***

Respecto a los antecedentes nacionales de la educación de alternancia podemos dar cuenta de algunas raíces de la educación rural:

-1960: Fundación del ISER (Instituto Superior de Educación Rural) en Tandil, en donde se forman los primeros extensionistas y maestros rurales.

-1962: Congreso de Educación Rural: Se discute en clave latinoamericana la educación rural en el marco de la política desarrollista. Se impone la necesidad de trabajar con extensionistas rurales (INTA).

-Fines de 1960: Escuelas de la Familia Agraria (EFA). Esta modalidad educativa nace en las zonas rurales de la Argentina, más precisamente en el norte santafesino, se presenta como una alternativa posible para que los y las jóvenes puedan estudiar en su comunidad, poniendo en valor sus saberes. Las mismas son de gestión privada. Esta experiencia nace en Francia, por iniciativa de las propias familias y se replica en Argentina –conjuntamente con el surgimiento de movimientos campesinos como las Ligas Agrarias y el Instituto de Cultura

Popular– con un sistema educativo particular, propio del medio rural: la alternancia.

-1970: Surge INCUPO que nace con una misión inicial volcada a la alfabetización de adultos, de acuerdo con el pensamiento del pedagogo Paulo Freire. El 21 de septiembre de 1970 se transmite por primera vez su programa radial: “Juntos Podemos”. Este programa diario estaba dirigido especialmente a los centros radiofónicos de alfabetización, donde un grupo de personas seguía la transmisión en una casa, en el patio, en un salón vecinal o parroquial; con ayuda de cartillas pedagógicas y orientadas por un educador formado por el proyecto que guiaba la tarea alfabetizadora. Los destinatarios de este proyecto son adultos campesinos indígenas del nordeste argentino.

-1970: Experiencia de alternancia en la localidad rural de Pirovano en la Provincia de Buenos Aires; esta no alcanza a tener un desarrollo.

-1992: Durante la gestión de Eduardo Duhalde en la Provincia de Buenos Aires se crea el Ministerio de la Producción. En este marco comienzan a funcionar los Centros Educativos de Producción Total (CEPT) con una modalidad de *alternancia*, un currículo definido comunitariamente y los docentes elegidos por la comunidad. La particularidad de estas escuelas (a diferencia de las EFA) es que son estatales, laicas y promovidas por el estado.

Los CEPTs son escuelas agrarias oficiales de nivel medio ubicadas en el medio rural de la provincia de Buenos Aires. Estos centros fundan su especificidad institucional en los vínculos entre desarrollo de la comunidad local, educación y producción. Articulan estas realidades sobre la base de la pedagogía de alternancia y de la cogestión entre el Estado y la comunidad rural (Lorenzo, 2012).

Estas escuelas surgen en los 90, buscando el aprovechamiento de los saberes productivos de las comunidades para el desarrollo productivo local.

Esta cronología corresponde a una breve síntesis de la información recopilada, con arreglo a los objetivos políticos, pedagógicos y científicos de nuestra investigación: dar cuenta de la *alternancia* como una modalidad específica –diferente a la semi-presencialidad y a la educación a distancia– que responde a las necesidades productivas específicas de los y las estudiantes de las comunidades rurales, garantizando el derecho a la educación, favoreciendo su arraigamiento al campo y a sus comunidades de origen, además de promover el

desarrollo local.

Las características de las escuelas gestionadas por los movimientos campesinos, como la ECA N° 502 de Lavalle, tienen una divergencia: se sitúan en el punto entre las resistencias sociales y la inauguración de otra forma de reconstituir el territorio y reinventarse en la lucha rural. Sostenemos, por lo tanto, que el espacio construido de lucha y resistencia por parte del MNCI y la UST, a la par de los movimientos populares de la territorialidad rural en América Latina, son una constante disputa en los bordes de las “rugosidades” erigidas; y son, a su vez, un paisaje de lucha contra el capital que modifica la naturaleza en tiempo real, invariablemente en manos de actores dominante (Soto, 2017).

## **Conclusiones**

Desde sus inicios en el 2009, la escuela se constituyó como un territorio más de lucha de la UST, tal como para otros movimientos sociales y campesinos que se organizaron a fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Desde el punto de vista político-pedagógico, esta modalidad de disputa se tradujo en una instancia de formación política y educación integral, no solo desde los saberes puestos en juego en los distintos espacios curriculares o los planteos de educación para la emancipación, sino también desde un formato único para la educación rural en Mendoza: la *alternancia*.

En la experiencia sistematizada, a partir de nuestro trabajo de investigación sumado a nuestro compromiso orgánico con el proyecto político-pedagógico del Movimiento Nacional Campesino Indígena, encontramos que el modelo de *alternancia* es significativo para la comunidad en tanto es:

- Un modo de organización pedagógica que facilita la distribución de saberes en los distintos tiempos.
- Un modo de organización de la vida de los campesinos que permite los tiempos de producción y vinculación con la comunidad.
- Un modo de organización política que permite a la comunidad vincularse con los espacios y temporalidades productivas.

Podemos concluir que la *alternancia*, como modelo pedagógico de la educación rural, garantiza el derecho a la educación de los/las campesinos/as, favorece el arraigamiento y promueve el desarrollo local, al tiempo que fortalece las luchas contra-hegemónicas de los movimientos sociales campesinos y sus territorios en América Latina.

## **Bibliografía**

BARBOSA, Lía, P. (2016) “Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales”. En *De Raíz Diversa* vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, pp. 45-79.

BARBOSA, Lía, P. (2013b) “Educación, movimientos sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México”. *Tesis para optar el grado de Doctora en Estudios Latinoamericanos*. México, UNAM-Dirección General de Bibliotecas. Tesis Digitales. Recuperado el 15 de agosto de 2018, de <http://132.248.9.195/ptd2013/noviembre/0706520/0706520.pdf>

CANELA LÓPEZ, M. (2011). *Centros De Educación Agrícola: Educación y trabajo, más allá de lo rural*. UNR – FLACSO. Artículo revista *Publicar*. Buenos Aires. Argentina.

CECEÑA, Ana E. (2008) *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur*, México, CLACSO.

FERNÁNDES MANCANO, B. (2005) “Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais”. En *Revista OSAL* N° 16, , Buenos Aires, CLACSO

FORNI, F; NEIMAN, G; ROLDÁN, L; SABATINO, J. (2009) *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires. Argentina. Buenos Aires. Editorial Ciccus.

FREIRE, P. (1983) *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1998) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores S.A, Buenos Aires.

KOROL, C. (COMP) (2010). *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo América Libre.

KOROL, Claudia (2007) “La formación política de los movimientos populares latinoamericanos” En *Revista OSAL* N° 22, Buenos Aires, CLACSO.

LA VÍA CAMPESINA (2015) *Agroecología Campesina por la Soberanía Alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina*. Recuperado el 3 de abril de 2018, de: <https://viacam-pesina.org/es/agroecologia-campesina-para-la-soberania-alimentaria-y-la-madre-tierra-experiencias-de-la-via-campesina-ya-disponible/>

LANDER, E. (COMP) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*". Buenos Aires: CLACSO.

MEJIA, M. (2011) *Pensar la educación y la pedagogía en el Siglo XXI*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

MICHI, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rural es Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASEVC*. Buenos Aires. El Colectivo.

OUVIÑA, H (2015) *Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos*. En F, Hillert, H, Ouviaña, L, Rigal y D, Suárez (Eds) *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 99-148.

PALUMBO, María, M. (2016) *Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18 No. 26: pp. 219-240.

SANTOS, M. (2000) *Por uma outraglobalização: do pensamento único a consciência universal*. pp.12-18. San Pablo, Editora Record.

SCHIOPPETTO, V. (1999). "La alternancia escuela-trabajo como enfoque metodológico innovador en los procesos de formación profesional" *Revista Propuesta Educativa* N°21. FLACSO. Buenos Aires. Argentina.

SOTO, O. (2017) *Territorio, movimientos campesinos y paisajes de resistencia. Breve ensayo desde una lectura de Milton Santos*. En: *Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos* N° 4. Año 2017. Págs. 96-114 <https://www.criticayresistencias.com.ar/index.php/revista/article/view/88> Ed. Colectivo de Investigación El Llano en Llamas

Licencia Creative Commons

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



# **Enseñar con-ciencia ambiental en contextos no formales: Experiencias del profesorado en ciencias biológicas de la UNC**

**María Teresa Ferrero** | mtferreroroque@gmail.com

**Priscila Ariadna Biber** | priscila.biber@unc.edu.ar

**Maricel Ocelli** | maricel.ocelli@unc.edu.ar

Cátedra Práctica de la Enseñanza. Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (UNC)

## **Resumen**

Este artículo presenta una experiencia de carácter extensionista desarrollada por la cátedra Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, se reflexiona acerca del rol que tiene la actividad extensionista en la formación de profesores en la institución universitaria. Para ello, se sientan y se profundiza las bases del enfoque y marco referencial que sostiene la cátedra sobre el rol en la sociedad que debe tener la universidad. En segundo lugar, se caracteriza el por qué este tipo de prácticas supone una ruptura con las habituales contextos formales y permiten nuevas experiencias de formación en el marco de la educación no formal, desarrollada en articulación con distintas organizaciones comunitarias de Córdoba. Un tercer momento, se comparte un trabajo que visibiliza una práctica sostenida que se ha estado llevando a cabo desde hace cuatro años, poniendo énfasis en las actividades desarrolladas en las experiencias 2016 y 2017. Finalmente, arribamos a algunas conclusiones de la mano de las voces de las/los estudiantes que participaron de las diferentes experiencias.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas educativas extensionistas- contextos no formales- instituciones comunitarias

### **Abstract:**

this paper presents an extension experience carried out by the chair of Práctica de la Enseñanza (Teaching Practices) of the Faculty of Exact, Physical and Natural Sciences of the National University of Córdoba. Firstly, the work offers a reflection on the role of extension practices in the training of teachers in the university. To that end, the approach and theoretical framework held by the chair on the role that the university should serve in our society are set and deepened. Secondly, the article characterizes the causes why these practices entail a break from the usual formal contexts and allow for new experiences of training in the framework of informal education, articulated with different community organizations of Córdoba. In the third place, this work intends to make visible a practice that has been developing for four years, with an emphasis on the activities carried out during 2016 and 2017. Finally, we reach some conclusions drawn from the voices of some students that have participated in these experiences.

**Keywords:** educational extensionist practices, non-formal contexts, community institutions

### **Introducción**

#### ***¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas educativas extensionistas?***

En los últimos tiempos, la Universidad Nacional de Córdoba, empezó a repensar la formación universitaria desde una perspectiva integral, lo cual implica un compromiso con la realidad social. Esto significa que no está limitada al estudio científico-técnico de una profesión específica sino holística, de modo tal que les permita a los y las futuros/as profesionales ser agentes de desarrollo; asimismo “ciudadanos transformadores, democráticos, comprometidos socialmente defensores de la libertad, la justicia social, los derechos humanos y la inclusión” (Gezmet, 2015). Esto implica “que los estudiantes y posteriormente graduados sean conscientes de su derecho a participar responsablemente en la transformación de la sociedad” (Jaramillo, 2003 en Gezmet, 2015). Adhiriendo a esta concepción, se propone desde la cátedra de Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNC un nuevo espacio en el cual los/las estudiantes, además de las prácticas regulares (nivel secundario y nivel superior no

universitario) en ambientes formales, llevan adelante otras instancias que denominamos Prácticas Educativas Extensionistas en ambientes no formales de enseñanza de la provincia de Córdoba tales como zoológicos, reservas urbanas, jardines botánicos, clubes de ciencias populares, entre otros. En este trabajo queremos explicitar las motivaciones que año a año nos han movilizado a profundizar en ellas, así como compartir algunas de las experiencias realizadas (Ocelli, et al., 2018).

En primer lugar, consideramos que un futuro profesor/a ha de estar preparado para el ejercicio de prácticas en diferentes contextos y no limitarse a la escolaridad; en segundo lugar, rescatamos a estos espacios como futuros ámbitos de trabajo puesto que ser *maestro/a* o *profesor/a* no ha de limitarlos al aula clásica. Este tipo de prácticas supone una ruptura con las prácticas habituales, implican tiempos, espacios y acuerdos normativos que garantizan oportunidades de trabajo colaborativo, que la mayoría de la veces no están dados de antemano y es difícil conseguir; modalidad que está encuadrada en un modelo de educación para todos/as que trasciende la escuela, un modelo de educación no formal.

Desde el año 1974 Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. Cuando se refieren a la educación no formal la conciben como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Con posterioridad, diferentes definiciones surgieron para dar cuenta de los fenómenos educativos que sucedían fuera del ámbito escolar. En este sentido, compartimos la conceptualización de Trilla (1996) que señala que “educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos“. Es metódica, reglamentada pero no graduada, ni con limitaciones de edad, lo que incluye la educación de adultos. En algunos casos puede ser no presencial.

Siguiendo esta línea, Trilla et al. (2003) discurren que los contextos formales y no formales, se diferencian de los informales porque los primeros tienen en sí los atributos de la organización y la sistematización; y a su vez para distinguir entre ambos contextos (formal y no formal) proponen dos criterios: uno estructural y otro metodológico. Desde el criterio estructural, consideran que ambos se distinguen por “su inclusión o no dentro del sistema educativo”; es decir que, la educación formal sería aquella que tiene lugar desde los primeros años de educación hasta los estudios universitarios; y la educación no formal la que se presenta en forma de propuestas organizadas de educación extraescolar. Desde un criterio

metodológico, lo formal sería lo escolar y lo no formal sería lo no escolar. La educación escolar se caracteriza por ser presencial, responde a un currículo diseñado por la administración que implica organización del conocimiento a los fines de su enseñanza y prácticas que obedecen a reglas estables, organización de tiempos y espacios; en tanto los contextos no formales se desarrollarían mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas canónicas o convencionales de la escuela.

Atento a ello, desde la cátedra, se busca no sólo la participación en ámbitos formales (que hacen a las prácticas educativas regulares) sino también a la intervención de los/las estudiantes durante la cursada en proyectos institucionales, capacitaciones en áreas específicas, en grupos de investigación, en grupos u organizaciones comunitarias, con la finalidad de diseñar, implementar, evaluar y comunicar experiencias de intervención no curricular en contextos como zoológicos, museos, centros recreativos, centros de salud y/o comunitarios en general, entre otros. Estas intervenciones a las que denominamos *prácticas educativas extensionistas*, es decir prácticas diversas en relación a objetos, sujetos y estrategias de participación que más allá de las diversidades de formatos en las que puedan desarrollarse “se asientan y construyen una relación donde se pone en juego el conocimiento como capital para satisfacer necesidades” (SEU-UNC, 2011). Estas son propuestas desde una posición ideológica centrada en una educación para la liberación en el sentido de Paulo Freire (1983), y requiere que los y las practicantes, futuros educadores, se reconozcan como sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto que buscan conocer (Ocelli et al., 2018).

La finalidad es generar e impulsar la reflexión conjunta sobre la educación no formal, asesorar a los/las estudiantes en la elaboración de estrategias para identificar, potenciar y articular las experiencias educativas bajo esta modalidad y sistematizar aportes y recomendaciones a la política que lleva adelante la Universidad Nacional de Córdoba. Este crecimiento ha llevado a la cátedra a poner su atención en esta modalidad para el aprendizaje de las Ciencias Biológicas. La intención es mostrar sus potencialidades, tanto desde el encuadre teórico-metodológico como desde los dispositivos de intervención.

¿Cómo es posible generar, sostener y desarrollar prácticas pedagógicas diferentes a las convencionales?

En 2016 se constituye un equipo de Trabajo en Educación No Formal. La invitación a integrarlo fue dirigida a diferentes actores del medio social de la provincia de Córdoba, tales como la Universidad Libre del Ambiente, El Jardín Botánico y la Reserva Natural General San Martín dependientes de la Municipalidad de Córdoba, el Centro de Zoología Aplicada

de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNC y el Jardín Zoológico de Córdoba. Estas experiencias, así como la reflexión y la articulación con otras instituciones que trabajan en esta modalidad, fueron los primeros pasos de la incorporación al seno de las prácticas, la cual fue ampliada paulatinamente. Durante 2017 se concretaron interacciones con nuevos espacios: el Instituto Bilingüe para Sordos, el Instituto de Conservación de Ballenas, Clubes de Ciencias y el Instituto de Virología Dr. J. M. Vanella dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC; expandiendo el área de acción a otras comunas así como el Área Medio Ambiente de la Comuna: Villa La Bolsa.

La planificación de un diseño de intervención y las estrategias implementadas por los y las estudiantes, que ofrece esta modalidad, se constituyen en unos de los recursos cruciales de nuestras prácticas educativas. Éstas enfatizan y orientan el diseño e implementación de nuevos formatos adecuados a las necesidades y requerimientos de cada establecimiento, con la intención de acompañar a los/las alumnos/as desde la cátedra y la institución de referencia en los “primeros trazos de estas nuevas organizaciones curriculares”. Se prevén dos modalidades: en una de ellas se realizan observaciones previas en la institución que corresponda para reconocer el contexto y diseñar una intervención. Posteriormente, la implementan y confeccionan un ensayo de los aprendizajes logrados así como una propuesta (planificaciones de salidas, talleres o diseños de proyectos) para desarrollar y/o ser entregada a la institución para su posterior concreción. La otra modalidad está vinculada a estudiantes que cuentan con participación en proyectos de extensión educativa, quienes pueden optar por un análisis reflexivo de una de ellas, el cual debe estar organizado según ejes teóricos y sus correspondientes referencias. Las características de las actividades y/o propuestas a desarrollar, responden a los requerimientos del establecimiento en la cual están inmersos los practicantes (Ferrero de Roqué, 2016). En general son intensas pero acotadas en el tiempo.

La institución que los recibe, acorde al convenio de Cooperación que establecen con la cátedra, designa un tutor/a quien orienta a los/las estudiantes. Por otra parte, la tutora por la cátedra establece los contactos, acuerda las acciones con los centros y sus respectivos tutores; guía y orienta a los/las estudiantes en el marco de una actividad coordinada. El contacto con los y las participantes, no es una relación unilateral en la que alguien podría tener el saber y “se lo transfiere” a otros/as, como si fueran un público receptor; implica aprender a trabajar con personas y grupos desconocidos, de manera circunstancial, actuar en un corto período de tiempo, con propuestas en ámbitos inciertos, con modalidades no habituales y en contextos no convencionales que facilite elaborar el material requerido (Occelli, et al., 2018).

Como lo deseable para la cátedra es que puedan ser contadas en primera persona y desde sus experiencias se promueve la escritura. Para ello elaboran un informe en el cual presentan sus intervenciones didácticas tanto a la institución que los recibe como a la cátedra. De este modo, se constituyen en materiales documentables que promueven el intercambio y la discusión horizontal entre los diferentes actores. Con posterioridad, estas son compiladas en una obra que es difundida a la comunidad (Ferrero de Roqué, 2016).

## **Desarrollo**

### **Un recorrido**

Las primeras acciones se desarrollaron a partir de octubre de 2015. En ese año se crearon en total tres grupos de trabajo interinstitucionales, con funciones de asesoramiento y consulta para la formulación de la política de educación no formal; diseño y ejecución de programas; coordinación y articulación de acciones y actividades entre las instituciones públicas y privadas que trabajaron en este campo. En 2016 se ampliaron los espacios y se desarrollaron seis experiencias y en 2017 se extendieron hacia el interior de la provincia con un total de 11 experiencias. Desde la cátedra ofrecemos diversas áreas para la realización de las prácticas educativas extensionistas que son elegidas por los practicantes. En este trabajo compartiremos las experiencias de los años 2016 y 2017 organizadas en tres líneas que atienden a desarrollar valores referidos a la **biodiversidad, la formación ciudadana y el uso de los recursos.**

Por este motivo, retomaremos las experiencias educativas desarrolladas en instituciones del medio dedicadas a estas problemáticas tendientes a formar en valores que hacen a la educación ambiental. Esto implica desarrollar una cualidad o conjunto de cualidades que permiten enfrentar la realidad en condiciones más favorables. En tanto potencialidades inherentes a los estudiantes, hacen a “habilidades generales, talentos o condiciones de las personas” (Ferreyra y Peretti, 2010), que les permiten tener un mejor desempeño o actuación en su futuro profesional. Entre las capacidades fundamentales podemos mencionar: diferenciar planificaciones de acciones de proyectos a implementar a futuro por la institución, resolución de situaciones problemáticas que permiten la comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos, trabajo en colabo-

ración para aprender a relacionarse e interactuar, pensamiento crítico y creativo, razonamiento lógico y capacidad de reflexión. Particularmente, estas prácticas, si bien permiten el desarrollo de estas y otras capacidades en los estudiantes, el énfasis está en la comprensión y explicación de la realidad social y natural de la institución en la que se inscribe la práctica, empleando conceptos, teorías y modelos, el trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar, pensamiento crítico y creativo, así como el razonamiento lógico y la capacidad de reflexión.

Para abordar las temáticas reseñadas, los/las estudiantes incorporaron nuevas estrategias con el objetivo de resolver las prácticas planteadas, tales como visitas guiadas, talleres educativos, elaboración de infografías, encuestas, videos educativos, prácticas de campo y estrategias de interpretación ambiental a través del ciclo de indagación, actividades de tipo lúdicas, elaboración de herbarios fotográficos en un todo coherente con la conservación de la biodiversidad. Estas favorecen el desarrollo de la capacidad de observación, el reconocimiento de las causas de los hechos, la formulación de hipótesis, propuestas de evaluación, de reflexión y conclusión para comunicar los resultados, entre otras.

### ***Desarrollo de Valores referidos a la Educación ambiental***

#### *Desarrollo de valores acerca de la Biodiversidad*

Según las Naciones Unidas la concepción de la biodiversidad biológica o biodiversidad es un concepto multidimensional que incluye genes, especies, ecosistemas y sus funciones. Es así que para este organismo internacional es entendida como "la variabilidad de organismos vivos de cualquier fuente, incluidos, entre otras cosas, los ecosistemas terrestres, marinos, otros ecosistemas acuáticos y los complejos ecológicos de los que forman parte y que a su vez comprende la diversidad dentro de cada especie, entre las especies y de los ecosistemas". En la actualidad, la biodiversidad está sufriendo una veloz reducción como consecuencia de una elevada tasa de extinción de especies. Situación que estaría relacionada al accionar del ser humano. Por lo cual la elaboración y puesta en práctica de estas prácticas contribuye a su conservación (Ruth Rauber, 2013).

Si partimos del Jardín Botánico (JB), las alumnas desarrollaron e implementaron un taller centrado en la importancia de la polinización para la reproducción de las plantas con flores.

El mismo se orientó a estudiantes de segundo ciclo del Nivel Primario que visitaron el JB y fue llevado a cabo con niños y niñas de cuarto grado de una escuela pública de Córdoba. El objetivo fue abordar la reproducción sexual de las plantas con flores con eje en la importancia de la relación mutualista flor-polinizador, mediante actividades de tipo lúdicas y estrategias de interpretación ambiental a través del ciclo de indagación.

Continuando con el Jardín Zoológico de Córdoba (JZC), institución dedicada a la conservación de la biodiversidad mediante la educación y la investigación, una de las alumnas, en el año 2016, se abocó a la actualización de una visita guiada diseñada por el JZC denominada *Ecorregiones*, replanteando los objetivos de modo que permitan integrar los conceptos de fauna y flora a conceptos físicos del paisaje y geografía que hacen al hábitat en que las especies se desarrollan, proponiendo actividades más movilizadoras que admitan construir una mirada más amplia e integral sobre los ecosistemas, contribuir a la creación de una conciencia ambiental fundada en conceptos concretos y desarrollar acciones sobre problemáticas reales contextualizadas en la provincia de Córdoba, lo que permitió la construcción del concepto de ecorregión. En otro orden, una segunda alumna planteó una visita guiada en el predio del JZC que aspiró a la identificación de la flora autóctona y exótica, así como al reconocimiento de los productores y su importancia en la estabilidad de los sistemas naturales, a la búsqueda de explicaciones a algunas modificaciones en su dinámica y a los usos culturales y sustentables de algunas especies nativas. Esta se complementó con la elaboración de un Herbario Fotográfico de la flora nativa del JZC y el dictado de un taller para los pasantes que estarán a futuro a cargo de la conducción de las visitas.

En el año 2017, el proyecto *Manos para la Inclusión* desarrollado en forma conjunta con alumnos del Instituto Bilingüe para Sordos (IBIS), la Cátedra de Práctica de la Enseñanza y el JZC se constituyó en un claro ejemplo de trabajo colaborativo para aprender a relacionarse, interactuar y potenciar el pensamiento crítico y creativo. A partir de un recorrido de reconocimiento del lugar y de las especies allí encontradas, seleccionaron cuatro animales del JZC para elaborar cuatro infografías con la finalidad de incorporar información icónica y de estética atractiva, avanzando en el desarrollo de videos que pudieron acompañarse en lenguaje de señas para personas hipoacúsicas. El trabajo fue realizado mediante la implementación del programa Windows Movie Maker. Los videos y el link a los mismos se detallan a continuación: *Manos para la inclusión – Ocelote*<sup>1</sup>, *Manos para la inclusión – Oso Melero*<sup>2</sup>, *Manos*

---

1 [https://youtu.be/G7e\\_R-1uFjk](https://youtu.be/G7e_R-1uFjk)

2 <https://youtu.be/s9o9JDgMs9l>

para la inclusión - Loro Hablador<sup>3</sup>, Manos para la inclusión -Mara patagónica<sup>4</sup>.

En el Instituto de Conservación de Ballenas (ICB), cuyo lema es “en búsqueda océanos sanos y un mundo libre de amenazas e impactos humanos negativos para las ballenas” a los fines de conservar a las ballenas y su ambiente a través de la investigación y la educación. El propósito fue formalizar una muestra itinerante como recurso para la educación primaria de las distintas regiones del país, aún alejada de la zona de la ballena franca austral, atendiendo a acciones para solucionar los problemas emergentes de este mamífero cetáceo totalmente adaptado para la vida acuática. Atento a ello, se planteó diseñar seis infografías para la muestra itinerante que emprenden diferentes temáticas en torno a las ballenas. Las practi- cantes hicieron hincapié en la importancia del estudio de los procesos y las aplicaciones en diversos ámbitos, incluyendo el desarrollo de capacidades vinculadas a la producción de un proyecto, videos e infografías. Al finalizar, destacaron que su formación en Ciencias Bioló- gicas les brindó la posibilidad de tener una mirada más centrada en los procesos y permitió elaborar propuestas acordes.

### **Desarrollo de valores hacia la formación ciudadana**

Entre los conocimientos sociales señalamos la interacción en la esfera pública y la capacidad de participar activamente de las decisiones que se toman con relación a las cuestiones que atañen a la mayoría de la población. Los individuos como ciudadanos/as miembros de una comunidad política y social deben participar de la vida pública, razón por la cual la sociali- zación implica que se internalicen valores, reglas, leyes y costumbres a partir de los cuales el individuo participe idóneamente. Esta tarea requiere de esfuerzos mancomunados, por lo tanto cada sociedad se ha ocupado de la formación de sus miembros en todas sus insti- tuciones formales y no formales. La Educación para la ciudadanía es fundamental porque la democracia necesita ciudadanos que participen. Solo ciudadanos/as idóneos/as pueden conservar y llevar adelante la vida de la comunidad, tanto en sus aspectos privados como en los públicos y, llegado el caso, preservarla puesto que la educación ciudadana implica la reflexión sobre valores, leyes, normas (Molinari, 2004).

La UNESCO (1998) señala tres objetivos principales para la educación ciudadana:

- Educar a las personas en temas sobre ciudadanía y derechos humanos a través de la comprensión de los principios e instituciones [que rigen a cada Estado o nación].

3 [https://youtu.be/ML\\_o4NUOrpk](https://youtu.be/ML_o4NUOrpk)

4 <https://www.youtube.com/watch?v=7lxAz-4Jual>

- Enseñarles a ejercer sus juicios y su facultad crítica.
- Proporcionarles un sentido de responsabilidad individual y comunitaria.

En consonancia, en la Universidad Libre del Ambiente (ULA) participaron en una charla desarrollada por los profesionales de esta dependencia en un colegio de la localidad de Yocovina relacionada a *Compostaje Domiciliario* y dirigida al público en general, madres y docentes. En la Reserva General San Martín (RGSM), lo hicieron como integrantes del equipo de guardaparques. Estas intervenciones implicaron la puesta en marcha de un taller sobre las afecciones de las plantas exóticas al desarrollo y establecimiento de las especies autóctonas de la región y los criterios en uso, a los cuales se logró incorporar evidencias científicas a las problemáticas planteadas. Asimismo la practicante propone el diseño de una *aplicación móvil* y el uso de *códigos QR* para informar a la ciudadanía de las especies exóticas y nativas más representativas.

En el año 2017, las/los alumnas/os que trabajaron en las instituciones señaladas, participaron de la planificación y concreción de un *Taller de Recreación Ambiental* dirigido a la comunidad, desarrollado en dos jornadas consecutivas. Para el primer día propusieron actividades desarrolladas en el bosquecito de la ULA y para el segundo en la RGSM, implementaron un juego: *Búsqueda del Tesoro* vinculado a las diferentes plantas autóctonas y fotografías del paisaje en el cual se encuentran, así como detalles de las plantas, una guía descriptiva del paisaje (Sendero de Bosque Nativo) y de la ecorregión del espinal.

Por otra parte, en la comuna de Villa La Bolsa, desarrollaron dos seminarios dirigidos a un público de diferentes clases etarias que incluye a adultos mayores jubilados. El primero se abocó a la *Prevención de accidentes vinculados a los animales venenosos de Córdoba* el cual se complementó con una salida de campo, a cargo de la coordinadora del área de esa institución, para identificar la flora nativa y su vinculación con los diferentes hábitats donde pueden encontrarse los animales venenosos. Una vez finalizada, el estudiante coordinó un seminario en el cual se generaron actividades de debate y metacognición. Asimismo, otro de los estudiantes presentó un Proyecto de Gestión de Residuos sólidos urbanos *No tires tu basura en La Bolsa* con la presencia de habitantes de Villa La Bolsa y alrededores. Los objetivos del encuentro hacían a: elaborar un programa de gestión vecinal de residuos para reducir el volumen de basura generada y promover la separación de residuos domiciliarios para ser destinados a centros de reciclaje, fomentar la educación ambiental en las escuelas para fortalecer la toma de conciencia con respecto al cuidado del medio natural, crear conciencia entre las empresas locales, instituciones públicas y miembros de la comunidad

sobre las prácticas de una eficiente gestión de residuos sólidos aplicables a la comunidad y proponer acciones que involucren a los vecinos y a turistas para el manejo adecuado de desechos sólidos. La propuesta generó un intenso debate mediado por el disertante y a partir de lo expuesto se discutieron e intercambiaron opiniones acerca de nuevos interrogantes, como una manera de comprometer a los participantes.

En el Centro de Zoología Aplicada (CZA), en el año 2016, se trabajó en la elaboración de un proyecto que posibilitó poner en valor los espacios abiertos al público en el Serpentario de Córdoba. Atento a ello, para lograr una mayor interacción del visitante con la información, plantearon el diseño de cuatro recursos didácticos, correspondientes a dos juegos tradicionales en madera, un sitio de observación de alacranes (con luz blanca y ultravioleta), otro que simula la visión térmica de las serpientes y un programa educativo interactivo. En su elaboración, atendieron al público diverso y de diferentes edades que visita el Serpentario. Por otra parte, viabiliza la identificación de las características de los ofidios en general y los más representativos de la provincia de Córdoba en particular, las medidas de prevención y los primeros auxilios en caso de un accidente con serpientes o alacranes.

Con el mismo objetivo, en el año 2017, avanzan sobre esta idea y proponen diseñar infografías sobre serpientes y escorpiones de la provincia de Córdoba como recursos de comunicación. Cada una de las estudiantes diseñó cuatro infografías para la remodelación de los paneles gráficos vinculadas a misión y objetivos del CZA, especies venenosas de Córdoba, diferencias entre serpientes venenosas y no venenosas, obtención del suero antiofídico y del antiveneno, tipos de sueros antiofídicos y prevención de accidentes y acciones pertinentes en caso de que estos ocurran.

En el JZC la segunda propuesta del año 2017, se enmarca en esta categoría. Propone informar a la población acerca de la problemática del tráfico de fauna a nivel nacional y la urgencia de concientizar sobre el impacto que este negocio produce sobre el patrimonio natural de un país y la disminución de poblaciones a ritmo alarmante. Para ello, elaboraron dos infografías sobre el tema en general y de dos especies en particular, a modo de ejemplo, afectadas por este comercio ilegal. Nuevamente, vale destacar el hecho de que las/los estudiantes recalcan las ventajas que les brinda su formación específica en el área de las Ciencias Biológicas. En sus conclusiones se evidencia cómo su proceso de mediación se encuentra guiado por criterios estrechamente ligados a su formación disciplinar específica y a su cultura profesional. En las reflexiones, los argumentos expresados por los/las estudiantes, se acercan a los objetivos de la educación científica ciudadana o alfabetización científica

propuestos por Solbes y Vilches (2004).

### **Desarrollo de valores en torno al uso de los recursos**

“Cuando las instituciones comunitarias mantienen su vigencia y tienen una lógica asociada con el manejo comunitario de los recursos y los territorios comunitarios los recursos se conservan, se renuevan y perduran en el tiempo”. El énfasis no está centrado en la constitución de las organizaciones, sino en los arreglos colectivos que permitan la apropiación duradera de los recursos naturales, sobre bases de equidad y valoración ambiental y sociocultural” (Pedro Álvarez-Icaza Longoria, 2014). En este caso, la practicante se integró a un proyecto cooperativo de *Educación Ambiental* que lleva adelante la Cooperativa de Obras y Servicios de Río Ceballos, encargada del servicio de agua potable de la localidad. Con el aporte de diferentes profesionales, abordaron la problemática desde una perspectiva socio-ambiental, interpretando a la cuenca como un sistema complejo e integrado, en el cual las acciones cotidianas de todos/as los y las habitantes y visitantes impactan de distinta forma sobre la disponibilidad del agua. Junto con el Consejo de Gestión de la Cooperativa, planificaron y desarrollaron una serie de proyectos y acciones articuladas con otras instituciones orientadas a diferentes subgrupos de la población. El objetivo fue “construir junto con los habitantes de Río Ceballos, una conciencia ambiental que permita el cuidado y el buen uso de los bienes naturales trabajando y promoviendo valores cooperativos y la participación ciudadana” (Lucci, 2016). Para ello, se llevaron a cabo diversas acciones cooperativas tales como La Cooperativa va a la Escuela, Visita guiada a la Planta Potabilizadora y Presencia en la Reserva La Quebrada. El equipo y la Cooperativa fueron reconocidos como actores ambientales claves y demandados por distintas instituciones, inclusive de otras localidades.

## **Conclusión**

### **¿Cómo se cierra este ciclo de intercambios?**

Para cerrar el ciclo de intercambios, los/las estudiantes presentaron la experiencia en las “Jornadas de Intercambio”, organizadas por las cátedras de Taller Educativo y Práctica de la Enseñanza, dependientes del Departamento de Enseñanza de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNC. Éstas, con la participación de los/las estudiantes de ambas cátedras, se constituyeron en un espacio de socialización junto a asistentes, tutores/as y autoridades de las distintas instituciones en las que realizaron las prácticas.

### **Reflexiones finales en las voces de los estudiantes**

*...”Respecto a la riqueza de los aprendizajes adquiridos en esta experiencia podemos mencionar: el acercamiento y diálogo con personas con déficit auditivo, el trabajo en equipo, el diseño de infografías, la búsqueda y selección de información teniendo en cuenta las características del grupo destino de la estrategia comunicativa, la aprehensión de conocimientos sobre las particularidades del grupo y la integración social. En especial, podemos rescatar la posibilidad de desarrollar en libertad un proyecto de acuerdo a las necesidades que observamos en el grupo y nuestros deseos”.*

*...”Queremos agradecer en primera instancia, a la Cátedra de Práctica de la Enseñanza, perteneciente al Profesorado de Educación en Ciencias Biológicas, de la Facultad de Ciencias Exactas (Universidad Nacional de Córdoba), por brindarnos la posibilidad de desarrollarnos en un ámbito tan diferente, lo cual implicó la posibilidad de realizar un trabajo en espacios fuera del aula”.*

*...”La realización de estas prácticas en un contexto no habitual nos permitió interactuar con distintos actores sociales... triangular saberes y reconstruirlos en esta nueva situación didáctica. También, fue muy valioso trabajar en equipo con las dos tutoras, quienes nos guiaron en el desarrollo del taller de acuerdo a los requerimientos de este contexto particular de actuación docente”.*

*...”Este trabajo significó un cierre trascendental en nuestra formación como futuras profesoras de Ciencias Biológicas, ya que nos permitió aventurarnos en otras dimensiones de la educación... Como futuras docentes es importante descubrir que la educación no se limita solo a la escuela...,*

*también requiere la toma de conciencia del importante papel social que jugamos en la formación holística de los ciudadanos, para la cual debemos superar las paredes de las instituciones formales y ampliar nuestro alcance en materia de educación”.*

*...”El desarrollo de esta práctica extensionista ha contribuido en gran medida a la adquisición de herramientas, saberes y capacidades para desempeñarnos dentro del ámbito no formal, brindando una experiencia única de desarrollo profesional en estas áreas y contexto. Por otro lado, se logró establecer un contacto y vínculo fluido y cordial con instituciones de enseñanza no formal comprometidas con el medio ambiente”.*

*...“Por otra parte, estas áreas en las cuales nos desempeñamos, acompañados por dos tutores, genera en los futuros profesores una actitud en la que prima la responsabilidad, la creatividad y el compromiso. Es así que “resulta fundamental que los futuros profesionales del Profesorado en Ciencias Biológicas estén preparados para trabajar no solo en ámbitos de participación formales sino también en actividades educativas no formales”...*

## **Bibliografía**

Álvarez-Icaza Longoria, P. (2014). El uso y la conservación de la biodiversidad en propiedades colectivas. Una propuesta de tipología sobre los niveles de gobernanza. *Revista Mexicana de Sociología* 76, Número especial, 199-226.

Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Río de Janeiro: Paz e Terra.

Ferrero de Roqué, M.T. (2016). Las prácticas extensionistas. En Ortiz Bergia, J. S. y Ferrero-Roqué, M. T. (Comp). (2016). *Prácticas Extensionistas en la formación de grado. Experiencias Cátedra Práctica de la Enseñanza FCEF y N-UNC en contextos no formales*. Libro digital, PDF: on-line. ISBN 978-950-33-1405-0. Córdoba: Argentina. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, UNC. Disponible en: <http://www.proy.bioweb-educa.efn.uncor.edu/>

Ferreira, H.A. y Peretti, G.C. (2010). Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires: OEI.

García, M. (2014). Aproximación a la Representación Social del rol del científico en estudiantes del nivel medio. Estímulo a la vocación científica en los jóvenes. Córdoba: *Unciencia*. Recuperado de <http://m.unciencia.unc.edu.ar/2015/marzo/como-se-imaginan-a-los-cientificos-los-estudiantes-de-secundario-en-cordoba>

Molinari, V. (2004) Educación ciudadana, un acercamiento [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica, pp 6-45. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.623/te.623.pdf>

Gezmet, S. (S/f.). La extensión en la formación del profesional universitario. Compromiso ético. Compendio Bibliográfico. *Asignatura Extensión Universitaria*, 43-46. Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://studylib.es/doc/7376471/compendio-bibliogr%C3%A1fico---universidad-nacional-de-c%C3%B3rdoba>

Lucci, S. (2016). *Acciones colectivas para la valoración y conservación de Bienes Comunes: Bosque y Agua*. Cátedra Práctica de la Enseñanza. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. UNC.

Occelli, M.; Sosa, C.; Ferrero, M.T y Biber, P. (2018). *Práctica de la Enseñanza. Material de Trabajo*. Córdoba: Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Profesorado en Ciencias Biológicas. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba.

Rauber, R. (2013). La importancia de la preservación en la biodiversidad. San Luis: *INTA-Noticias*. Recuperado de: <https://inta.gob.ar/noticias/la-importancia-de-la-preservacion-en-la-biodiversidad>

UNESCO. (1998). Educación ciudadana para el siglo XXI. Adaptado de Citizenship Education for the 21st Century. Bilbao. *UNESCO Etxea*. Recuperado de: [http://www.unescoetxea.org/ext/futuros/es/theme\\_b/modo7/modo7tasko3/appendix.htm](http://www.unescoetxea.org/ext/futuros/es/theme_b/modo7/modo7tasko3/appendix.htm)

Secretaría de Extensión Universitaria. (2011). *Pronunciamento del III Foro de Extensión. Encuentros y desencuentros entre extensión, docencia e investigación*. Córdoba: SEU – Universidad Nacional de Córdoba.

Solbes, J. y Vilches, A. (2004). Papel de las Interacciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente en la formación ciudadana. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(3), 337-347.

Trilla; J. (1996). Otros ámbitos educativos. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 36-41.

Trilla, J. (2003). *La Educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Licencia Creative Commons

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



## **Prácticas sociocomunitarias:**

### *Una experiencia de intervención pedagógica en el encuentro con una organización comunitaria en Córdoba*

**Marisa Muchiut** | marisa.muchiut@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

**Marina Yazyi** | marina.yazyi@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

#### **Resumen:**

En esta producción abordaremos la propuesta formativa que realizamos un equipo de docentes en el Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas, de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Nos proponemos relatar lo realizado en una Práctica Sociocomunitaria (PSC), durante el período 2015 – 2017, y reflexionar sobre la experiencia transitada. En primer lugar, pretendemos caracterizar brevemente la propuesta del Seminario desde la implementación de las PSC. Luego nos interesa reflexionar sobre aspectos significativos de la práctica, abordando las tensiones que transitamos y destacando el proceso realizado por las y los estudiantes. En este aspecto, relatamos los desafíos que implicó la construcción de las relaciones y vínculos con la organización comunitaria para desarrollar la PSC. A continuación, compartimos las tensiones entre el tiempo de cursado, la construcción de la propuesta y la producción de un saber para otros y otras. A su vez, se recuperan, los intercambios y aportes generados por las y los estudiantes con la organización comunitaria, con la intencionalidad de fortalecer su propuesta formativa. Por último, se dará cuenta de las contribuciones de esta práctica extensionista a la formación de las y los

estudiantes en el vínculo con actores extra – universitarios.

**Palabras clave:** Práctica - experiencia formativa - estudiantes - intervención pedagógica - organización comunitaria

**Abstract:**

In this production we will approach the training proposal that we made as teaching staff in the Seminar on Community Processes and Pedagogical Interventions, of the School of Education Sciences (FFyH, UNC). We propose to relate what was done in a Socio-Community Practice (PSC), during the period 2015 - 2017, and reflect on the experience. Then we are interested in reflecting on significant aspects of the practice, addressing the tensions that we go through and highlighting the process carried out by the students. In this aspect, we describe the challenges involved in building relationships and links with the community organization to develop the PSC. Next, we share the tensions between the time of course, the construction of the proposal and the production of knowledge for others and others. In turn, the exchanges and contributions generated by the students with the community organization are recovered, with the intention of strengthening their training proposal. Finally, the contributions of this extensionist practice to the formation of the students in the link with extra - university actors will be realized.

**Keywords:** Practice - formative experience - students - pedagogical intervention - community organization

## Introducción

Narrar historias ha sido el arte de seguir contándolas (...)

(Benjamin, 1933, p.6)

En esta producción abordamos la propuesta formativa que realizamos un equipo de docentes en el Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas,<sup>1</sup> de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Relataremos la experiencia realizada bajo la modalidad de Práctica Sociocomunitaria (PSC) desarrollada durante el período 2015 – 2017<sup>2</sup>, ya que nos interesa reflexionar sobre ella.. En primer lugar vamos a caracterizar la propuesta del Seminario durante el período que implementamos las PSC. Luego reflexionaremos sobre aspectos significativos de la práctica: las tensiones y desafíos que transitamos, la experiencia formativa realizada por las y los<sup>3</sup> estudiantes y los intercambios generados con la organización comunitaria. Finalmente, daremos cuenta de las contribuciones de esta práctica extensionista a la formación de las y los estudiantes en el vínculo con actores extra – universitarios.

Nos interesa narrar y reflexionar sobre esta experiencia, y en este sentido adscribimos a los planteos de Ripamonti, Benavidez y Aguirre (2018), quienes señalan que narrar implica que articulamos una experiencia situada en una trama temporal, contamos una historia, documentamos o reconstruimos aspectos de una experiencia transitada y, en ese proceso, descubrimos nuevas significaciones y construimos una reflexión epistémica.

Para comprender esta propuesta, las tensiones y reflexiones que emergieron en su desarrollo vamos a presentar brevemente el trabajo realizado en este Seminario. Este espacio vino a dar un lugar, en la formación de las y los Profesores y Licenciados/as en Ciencias de la Educación, a las prácticas educativas en espacios educativos más allá de la escuela. Propuso

1 Equipo docente integrado por la Prof. Titular: Olga Ávila y las Prof. Asistentes: Marisa Muchiut y Marina Yazzi

2 Las Prácticas Sociocomunitarias fueron denominadas: en 2015 “Niñez y Comunidad en Villa Cornú. Recorridos y reflexiones junto a la organización comunitaria EL VAGÓN” (Resolución del HCD N° 79/2015), en 2016 “Prácticas Educativas en el Centro Comunitario: el trabajo de las educadoras y la relación con la comunidad” (Resolución del HCD N° 289/2016), y en 2017 “Cotidaneidades educativas en el Centro Comunitario: Paisajes y relatos del trabajo con y de los niños (Resolución Decanal N° 293/17).

3 Cabe aclarar que adherimos al planteo de incluir la diversidad de género en el uso del lenguaje. De todas maneras advertimos que esto implica un proceso de reflexión acerca de cómo hacerlo en el lenguaje académico, aspecto que no lo tenemos resuelto aún. Por este motivo nos referiremos a las y los estudiantes dejando claro que con esta opción no pretendemos excluir identidades de género.

un lugar de encuentro para problematizar y discutir acerca de una variedad de prácticas educativas que se despliegan en múltiples espacios y organizaciones sociales, relacionadas o no con los procesos de escolarización orientadas a promover y direccionar apropiaciones culturales de diversas características. Cabe destacar que las miradas acerca de la intervención y de los procesos comunitarios que proponemos, incluyen a la escuela como institución sustantiva en la vida cotidiana de diversos actores, particularmente las niñas, niños y jóvenes. En este aspecto, cabe señalar que el Seminario forma parte de los seminarios electivos y permanentes del Ciclo Profesional de la formación de Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación, quienes lo eligen se encuentran en el cuarto año de la carrera y en su elección incide tanto el interés en la temática como la propuesta formativa que realizamos.<sup>4</sup> En relación a las trayectorias, entre las y los estudiantes algunos cursan la carrera de Ciencias de la Educación y otros/as poseen un trayecto formativo previo como profesores.<sup>5</sup> Han cursado el Seminario también estudiantes de otras carreras: de Trabajo Social, de Filosofía y estudiantes extranjeros principalmente de España que cursan allí la carrera Pedagogía Social. Es así que, en cada año, nos encontramos con un grupo heterogéneo de 15 (quince) a 20 (veinte) estudiantes con trayectorias, experiencias, saberes y expectativas que se juegan en esta propuesta formativa.

Comenzamos a dictar este Seminario en el año 2010 y fuimos modificando la propuesta con el sentido de brindar mayores aproximaciones a las prácticas de intervención pedagógica. Este interés se relacionó con la posibilidad de acercar a las y los estudiantes a prácticas pre-profesionales vinculadas al campo profesional del/la pedagogo/a, junto con la inclusión en el plan de estudios de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) como una de las modalidades para realizar el Trabajo Final de Licenciatura.<sup>6</sup>

Desde sus inicios hasta la actualidad podemos identificar distintos momentos en el desa-

4 Como señalaremos más adelante, la elaboración de una publicación que condensa alguna de las prácticas de las madres educadoras de “El Vagón”, generó expectativas entre los estudiantes sobre la propuesta formativa de este Seminario. Cabe aclarar también que el actual plan de estudio no contempla un trayecto en la formación básica común o en el ciclo profesional la realización de prácticas pre-profesionales, por este motivo las y los estudiantes valoran positivamente las asignaturas o seminarios que ofrecen instancias de prácticas.

5 Es importante aclarar que la Escuela de Ciencias de la Educación ofrece un Ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación, orientado a quienes poseen título de Profesor de una carrera no universitaria. Por ello cursan la carrera Profesores de Educación Primaria, Educación Inicial, Educación Secundaria, Educación Física entre otros.

6 Las PPS constituye una opción de elaboración Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, existe también la opción de realizar una experiencia de investigación. Esta propuesta se diseñó en el plan aprobado en el 2003 y en el 2008 se realizó la primera convocatoria para realizar esta práctica.

rollo del Seminario. En un primer momento, el trabajo se focalizó en acercar a las y los estudiantes a prácticas educativas que se realizan en ámbitos comunitarios a través de la presentación y análisis de diversas experiencias con la participación de invitados/as que relataron las prácticas realizadas en espacios educativos diversos. En esta etapa, una organización comunitaria situada en los márgenes de la ciudad de Córdoba capital, acompañó la implementación del seminario, participando desde la realización de *Encuentros en Terreno*<sup>7</sup>, actividad que formaba parte del cursado y que proponía a las y los estudiantes a participar de relatos de experiencias, análisis y reflexiones con actores sociales y educativos quienes participaban en las clases.

En un segundo momento, desarrollamos el Seminario bajo la modalidad de Prácticas Socio-comunitarias (PSC), en este período las y los estudiantes realizaron una experiencia breve en la organización comunitaria mencionada focalizando en la tarea educativa que realizan con las niñas y niños en la perspectiva de los derechos de infancia. En el año 2018, decidimos focalizar en la temática de la relación escuela – comunidad. Esta decisión se sustentó en recuperar a la escuela como espacio organizado por la sociedad y el Estado para la formación de las nuevas generaciones. En los trabajos territoriales que realizamos, esta institución educativa aparece como referencia en la vida de niñas, niños y jóvenes, por lo que consideramos relevante documentar el modo que construye tramas de vinculación con diversos actores para fortalecer la tarea educativa. Por este motivo, en el contexto actual de retroceso de la incidencia del Estado en la escuela estatal, nos interesó documentar su proyección socio territorial, es decir la incidencia que tiene en los territorios y en los procesos comunitarios.

A continuación vamos a relatar la experiencia desarrollada por el Seminario bajo la modalidad de PSC con la organización comunitaria “El Vagón”. Las PSC son instancias de formación que promueven la vinculación entre las prácticas universitarias y el trabajo en territorio. En la Resolución N° 226, 23/5/2013, se expresa que las PSC:

**“Consisten en propuestas curriculares que apuestan a experiencias educativas con un estrecho vínculo con la comunidad, conjugándose en procesos de enseñanza de práctica situada que articulen las discusiones propias del campo teórico con las problemáticas sociales y políticas del contexto de intervención” (Resolución N° 226, 23/5/2013, FFyH, UNC).**

7 Los *Encuentros en Terreno*, suponen un dispositivo de trabajo metodológico en el territorio y forman parte de la propuesta de cursado desde el año 2013. Desde ellos, se propone a los estudiantes compartir instancias de encuentro, conversación y actividades, desde la realización de talleres, relatos de experiencias, análisis y reflexiones conjuntas con actores sociales y educativos de las organizaciones sociales.

Las PSC son coordinadas por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, contienen un carácter instituyente ya que como señalamos pretenden articular la tarea de docencia con la extensión, y desde la experiencia desarrollada en el Seminario advertimos algunos desafíos en su implementación.

La propuesta del Seminario realizada bajo la modalidad de PSC se focalizó en los dos primeros años en recuperar los recorridos y experiencias de las madres educadoras en el Jardín Maternal de la organización comunitaria “El Vagón.”<sup>8</sup> En el año 2015 se elaboraron relatos de la experiencia de las madres educadoras que se condensaron en una publicación.<sup>10</sup> Las y los estudiantes recuperaron las experiencias de las “madres educadoras”, hicieron entrevistas sobre tres temáticas: la organización del centro comunitario, las actividades que realizan en el espacio de deportes y en el jardín maternal comunitario<sup>11</sup>. A partir del material desgravado se elaboraron relatos con los cuales se editó el libro. El sentido de la publicación fue posibilitar la difusión del trabajo de la organización comunitaria (OC) en el territorio y contribuir a socializar la tarea educativa y social que se realiza en el centro comunitario. Conformamos un equipo de trabajo con los y las estudiantes que permitió la organización de la edición y difusión de la publicación, y para ello se contó con el aporte de recursos humanos y económicos de la Secretaría de Extensión de la FFyH, UNC.<sup>12</sup>

---

8 El Centro Comunitario “El Vagón” es una Asociación Civil que surge en el barrio Villa Cornú de la ciudad de Córdoba en 1996. Fundado por un grupo de vecinos y profesionales y reconocido con Personería Jurídica en el mes de Marzo de 2002. En esta organización se desarrollan diversas actividades que integran a mujeres, niñas, niños y jóvenes de entre 6 meses y 14 años. Dichas actividades se organizan en torno a proyectos, tales como: ropero comunitario, deporte, centro lúdico, biblioteca, computación, comedor y el Jardín Maternal Comunitario. Este Centro Comunitario se organiza mediante un consejo que representa a distintos actores de la comunidad. Dicho consejo está integrado por un presidente y vicepresidente, secretario/a, tesorero/a, vocales, etc. los mismos son elegidos por votación directa en asamblea. En el centro confluyen diversos actores de la comunidad y personal técnico profesional que participan de los diferentes proyectos. Muchos de estos proyectos funcionan gracias al aporte de donaciones y/o aportes de diversos programas nacionales y provinciales.

9 “Terreno fértil”. Revista Alfilo - Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba. 24 de Junio de 2015. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/extension/2015/06/24/terreno-fertil/#comments>

10 Producción colectiva: “El Vagón. Experiencias educativas comunitarias en Villa Cornú”. Elaborada en el marco de las Prácticas Sociocomunitarias del Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas, de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC, desarrolladas en el Centro Comunitario El Vagón Asociación Civil (B° Villa Cornú). Noviembre 2016. Disponible en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1135>

11 En la publicación estas temáticas se incluyeron en los siguientes apartados: El Centro Comunitario “El Vagón”, los Deportes en “El Vagón” y Un Jardín Maternal Comunitario.

12 Cabe aclarar que esta propuesta curricular y formativa se vinculó paralelamente con el Proyecto de Extensión “Niñez, educación y derechos. Fortalecimiento de los lazos extensionistas a partir de una propuesta de prácticas socio comunitaria”.



**Figura N°1. Presentación de la Producción Colectiva “El Vagón. Experiencias educativas comunitarias en Villa Cornú”. Docentes y estudiantes del Seminario y Proyecto de Extensión, junto a integrantes de la Organización Comunitaria. 24 de Noviembre 2016, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba**

En el año 2016, la propuesta consistió en realizar *talleres* con las madres educadoras que trabajan en el Jardín Maternal Comunitario con el objetivo de promover la apropiación del material producido con las educadoras, reflexionar en torno a su tarea educativa con las niñas y niños y fortalecer el trabajo con las familias y la comunidad. En este aspecto se buscó promover la circulación de la publicación con las familias. Para ello, se realizó un encuentro con las madres educadoras donde se les propuso leer el texto de la publicación y sugerir posibles modificaciones. Luego, se organizaron los talleres: uno con el objetivo de reflexionar sobre su tarea como educadoras y otro para organizar la difusión de la publicación con las familias.



**Figura N°2. “Encuentros en terreno” Estudiantes, docentes del Seminario, junto a integrantes de la organización comunitaria. Año 2015 y 2016.**

En el año 2017, con el objetivo de profundizar la tarea desarrollada en estos dos años, propusimos a las y los estudiantes construir una mirada en torno a la cotidianeidad de las niñas y niños en el contexto local y en la organización comunitaria a través de una producción audiovisual. El objetivo fue recuperar la tarea de las madres educadoras con las niñas y niños, y aproximar a los y las estudiantes al entramado barrial e institucional con el cual la OC establece relaciones y vínculos. Es así que, en un primer momento se realizó una visita al Centro de Salud N° 62, Villa Cornú, y se organizaron entrevistas a directivos de un jardín de infantes y dos escuelas primarias situadas en el territorio. Se acordó un encuentro con las integrantes de la OC, se explicó la propuesta y se acordó realizar un registro fotográfico de las tareas educativas que se realizan con las niñas y niños en dos espacios educativos: en el Jardín Maternal Comunitario y en la Escuela de Deportes. Cada grupo de estudiantes realizó una edición del material fotográfico que fue entregado a las madres educadoras en un

encuentro de cierre que se concretizó en noviembre del 2017. Al final del cursado del Seminario propusimos a las y los estudiantes compartir una reflexión sobre el proceso formativo realizado.



**Figura N°3. Presentaciones audiovisuales y “encuentro en terreno” donde se comparten las producciones. Estudiantes y madres educadoras.**

## **Reflexiones sobre la experiencia de la Práctica Sociocomunitaria: desafíos, experiencia formativa e intercambios con la organización comunitaria**

Construimos conocimientos (...) siendo parte de esa trama del territorio

(2018-Revista Filo al Sur N° 1)

Un primer aspecto que nos interesa señalar son las relaciones y vínculo que se construyen entre el equipo docente, las y los estudiantes y la organización comunitaria, estas relaciones se generan en el proceso de desarrollo de la PSC y en esta experiencia atravesamos ciertos *desafíos*. En los inicios del Seminario, una de las madres educadoras de la OC había participado como invitada en una clase<sup>13</sup>. Cuando tomamos la decisión de realizar las PSC en la OC en el año 2015, esta educadora dejó de trabajar en este espacio educativo lo que generó cierta incertidumbre sobre la posibilidad de desarrollar las PSC. Pudimos establecer un vínculo con otra de las educadoras quien creó las condiciones para desarrollar la práctica. Es así que, en las PSC, además de la tarea docente (vinculada a la enseñanza), el equipo de cátedra construye relaciones y vínculos con la OC para habilitar la experiencia formativa de las y los estudiantes. Las prácticas se ven atravesadas por acontecimientos inesperados (cambios en los sujetos y/ o en la organización) y el equipo docente interviene, toma decisiones, para posibilitar la PSC. Por otro lado, cada grupo de estudiantes establece un lazo con la organización, por lo que se producen continuidades y discontinuidades en la experiencia extensionista, continuidad en la elaboración de una propuesta pedagógica y discontinuidad en el contenido y en los sujetos que participan.

Un segundo desafío en el vínculo con la OC aconteció en el año 2017. En este año la organización transitó un cambio significativo al ingresar al Programa Sala Cuna que depende del Ministerio de Desarrollo Social<sup>14</sup>. Pertenecer a este programa provocó cierto malestar e

13 Es importante señalar también que una de las integrantes del equipo docente trabajó en esta organización. Debido al potencial educativo que se desarrollaba en esta OC es que gestionamos la participación en el Seminario.

14 Las Salas Cuna, de la Provincia de Córdoba, dependen del Ministerio de Desarrollo Social. "Proyecto articulado con ONGs de inserción comunitaria y con Municipios, contempla espacios destinados al cuidado y la protección de niños y niñas de 45 días a 3 años de sectores vulnerables. Las Salas Cuna tienen dos objetivos concretos que se complementan: Por un lado, contribuir al desarrollo psico-social de los niños y niñas invirtiendo en la estimulación temprana, para garantizar el desarrollo de todo su potencial. A su vez, la sala Cuna le brinda a la mujer la tranquilidad del cuidado y contención de sus hijos, mientras trabaja o asiste a la escuela. Contribuye así a la inserción social y laboral de las mujeres" <http://www.cba.gov.ar/salas-cuna/>

incertidumbre en las madres educadoras ya que tuvieron que dar prioridad en el Jardín Maternal a las y los niños de las madres que trabajaban, ocasionando que algunos ya no podrían concurrir al jardín, otro factor relevante fue la inclusión de una maestra jardinera. Pese a estos cambios, realizamos un encuentro en el Centro Comunitario, y acordamos realizar una producción audiovisual que documente las actividades del Jardín Maternal y de la Escuela de Deportes. Dos grupos realizaron el registro en el jardín y otro en el espacio de deportes. Este grupo atravesó ciertos desafíos ya que el vínculo *entre* la OC y el equipo de cátedra se desarrolló fundamentalmente con las madres del Jardín Maternal. Por este motivo, el vínculo con las y los educadores que trabajaban en la Escuela de Deportes se desarrolló a través de las y los estudiantes lo que generó ciertos retos a su inserción en ese espacio educativo y en la elaboración del registro fotográfico. En el desarrollo de la práctica construimos relaciones, vínculos y conocimientos que se elaboran en el devenir de la práctica: las normas que rigen su funcionamiento, aspectos de su dinámica y cultura institucional, los sujetos que trabajan, el modo en que se posicionan en su tarea (entre los más destacados). Por este motivo, transitamos zonas de incertidumbre e imprevisibilidad ya que surgen acontecimientos no esperados. En las y los estudiantes esto genera desafíos ya que los aproxima a las prácticas pre- profesionales del/la pedagogo/a que poseen características diferentes a las formas más habituales en que se desarrolla la trayectoria formativa. El equipo docente del Seminario considera que estos emergentes constituyen aportes a su formación al campo profesional como pedagogo/a, pero las y los estudiantes atraviesan estos acontecimientos como un desafío, lo relatan del siguiente modo:

“Nuestro trabajo de campo se desarrolló en la Escuela de Deportes, lugar que implicó el desafío de construir un vínculo en un tiempo bastante acotado. Al analizar nuestras sensaciones en las visitas, observaciones, y dialogando en la instancia de coloquio pudimos advertir que estábamos comenzando un vínculo allí donde antes no lo había. Es por ello que quizás el guion fotográfico fue experimentado por el grupo como “*invasivo*” hacia una institución con la cual se están dando los primeros pasos. (...). Es así que, pensamos que nuestra práctica fue una aproximación hacia la comprensión de cómo imaginaríamos a futuro lo que podría ser las prácti-

### cas educativas en procesos comunitarios” (Informe final, Grupo B, 2017)

Es así que en las PSC el equipo docente realiza tareas vinculadas a la enseñanza y otras como gestionar condiciones para desarrollar la PSC que están relacionadas con el campo profesional del pedagogo/a. Se enfrenta también a situaciones emergentes sobre las cuales tiene que tomar decisiones en función de habilitar la experiencia de PSC e implica un trabajo en equipo donde es necesario fortalecer la tarea colectiva (por sobre las posiciones que cada uno ocupa por el cargo). Por lo expuesto, en este proceso se conjugan tareas de docencia y extensión para hacer posible la intervención.

*La intervención pedagógica en tensión “entre” el tiempo de cursado, la construcción con “otros” y “otras” de la propuesta y la producción de saberes con “otros” y “otras”*

“Creemos que la posibilidad de realizar una intervención pedagógica implica reconocer qué se produce en el encuentro y en el hacer con otros, otros que son portadores y productores de saberes, de historias, actores de un momento histórico y de una realidad, y de ahí que digamos que intervenir tenga que ver con un “venir entre”. Por eso mismo posicionarnos desde este lugar implica un compromiso y una decisión ético-política como estudiantes y como futuros profesionales, que no es ni más ni menos que el entender la praxis educativa como transformadora de realidades y de habilitación de la oportunidad”

(Fragmento relato de una estudiante del Seminario y Proyecto de Extensión que participó de la producción colectiva 2015)

En la propuesta del Seminario entendemos la intervención pedagógica como la construcción de una propuesta de trabajo que se organiza con la participación de los sujetos y donde se contempla sus condiciones de existencia y demandas. En este proceso se ponen en juego diferentes saberes con el objetivo de generar procesos de transmisión, apropiación y resignificación de saberes, para ello se elaboran estrategias metodológicas con el sentido de acompañar y potenciar las acciones educativas en curso (Programa Procesos Comunitarios e Intervenciones pedagógicas, 2015 - 2019). Considerando esta idea nos interesa señalar los *desafíos* entre el tiempo de cursado y la propuesta de intervención pedagógica que se pretende realizar. En este aspecto transitamos una tensión entre construir con otros una

experiencia de intervención pedagógica y el tiempo que prescribe el cursado que marca límites a esta posibilidad. Durante el desarrollo de las PSC generamos: la elaboración de una publicación (2015), los talleres con las madres educadoras (2016) y la producción audiovisual (2017) propuestas que fueron acordadas y/o reformuladas por las madres educadoras. De todas maneras advertimos la necesidad de disponer un tiempo mayor para elaborar la propuesta con las integrantes de la OC. En ese sentido, consideramos la noción de *intervención pedagógica*, ligada al hacer profesional en una perspectiva particular: aquella que busca *venir entre* procesos en curso, reconociendo el protagonismo de los diversos actores desplegado en sus prácticas cotidianas, con la intencionalidad de promover, enriquecer, interrogar y acompañar transformaciones en el curso de ese devenir, poniendo en juego la especificidad del saber pedagógico, atendiendo a las demandas concretas de dichos actores o a demandas/necesidades sociales y educativas en el marco de una reflexión crítica respecto de los sentidos de ese hacer (Ávila, 2017). Como señalamos hubieran sido necesarios mayores intercambios con las madres educadoras para construir las propuestas de manera conjunta. De todas maneras, en la elaboración de la publicación ellas reformularon la propuesta inicial y se elaboró un texto que focaliza en la tarea que ellas realizan en la organización comunitaria. Desde allí, si bien los y las estudiantes plasmaron en distintos formatos el hacer cotidiano, la historia de la organización, los saberes que circulan en la OC, esto sólo fue posible gracias a que se habilitaron espacios de reflexión compartidos con las protagonistas del territorio. La construcción de conocimiento con otros y otras, resulta para el equipo un horizonte de sentido, una perspectiva epistemológica y metodológica que no se encuentra exenta de límites y tensiones en su puesta en práctica.

El cursado cuatrimestral genera también una tensión ya que la experiencia que se pretende desarrollar no siempre es posible concretizarla en toda su complejidad durante el transcurso del cuatrimestre. Como señalamos el objetivo de la intervención pedagógica es potenciar los procesos educativos que se desarrollan en la organización. Es así que, en el primer año generamos un proyecto de extensión que posibilitó concretar el trabajo de edición de la publicación. Esta primera experiencia nos llevó a diseñar luego propuestas más acotadas. Por este motivo, advertimos el desafío que reviste para las y los estudiantes y formadores realizar una práctica en el tiempo prescripto curricularmente y en la perspectiva que sustenta la propuesta formativa. Las PSC requieren tiempos para la inserción en un espacio educativo y tiempos para la elaboración simbólica de los saberes que allí se construyen, implican también estar expuestos a lo imprevisible, inesperado y/o emergente, para lo cual se necesita un espacio de tramitación ya que es vivenciada de manera distinta por estudiantes y equipo de formador. Así lo relata un grupo de estudiantes:

“También en este proceso de pensar prácticas educativas en procesos comunitarios, pude dar cuenta de que el vínculo construido con el Vagón no es el mismo que en la Escuela de Deportes, ya que hasta el momento no ha habido experiencias de trabajo en conjunto con la Cátedra. (...) es por ello que el trabajo del registro fotográfico lo viví quizás un poco forzado, quizás más bien creo que sería como un punto de llegada de un proceso que implica la construcción de un vínculo, continuidades de procesos construidos colectivamente” (Estudiante 2, 2017).

A partir de las experiencias transitadas, podemos señalar que el desarrollo de la PSC requiere de un encuadre flexible, un trabajo docente que se gestiona de manera colectiva y en equipo, implica además disponer de tiempo para generar y desarrollar relaciones y vínculos con los sujetos de la organización extra universitaria y estar sujetos a los cambios que estas organizaciones atraviesan.

Por otro lado, las y los estudiantes se apropian y transmiten saberes construidos con otros y otras, para lo cual es necesario deconstruir modos habituales de ser alumno/a para construir otras modalidades de trabajo académico que los aproximen al ejercicio profesional. En este aspecto un grupo de estudiantes señala que pudo identificar y valorar los saberes que poseen las madres educadoras y los saberes que poseen ellos (como trabajar en grupo en los talleres, ideas sobre educación, cuidado, comunidad, intervención pedagógica) (Informe Final, Grupo B, 2016). Las PSC requiere también desarrollar un trabajo con otros y otras, donde prima la tarea colectiva, en este sentido los y las estudiantes conforman equipos de trabajo y esto constituye un aporte significativo a la formación profesional. En los informes los y las estudiantes hacen referencias a los desafíos, estrategias y potencialidades que implica la conformación de estos equipos de trabajo.

“En primer lugar, podemos decir que los vínculos entre alumnos, al menos respecto del grupo II, eran un tanto incipiente, pues no nos conocíamos. Salvo la relación entre Andrea y Natalia, el resto, no nos conocíamos (Mariló que viene de España, Juan que viene de filo, Ana que a pesar de ser de ciencias nunca había trabajado con Andrea ni Natalia). Sin embargo, esta falta de conocimiento mutuo nos llevó a querer profundizar en nuestras amistades y poder formar un lindo grupo de trabajo, base sin la cual no podríamos habernos sentido cómodos en la construcción y desempeño del taller programado” (Informe Final, Grupo B, 2016)

### *Aportes de la experiencia formativa a la organización comunitaria*

Nos interesa destacar también el *intercambio y aporte* que se pretende realizar a la organización comunitaria. La PSC aproxima a los y las estudiantes al campo de las intervenciones pedagógicas y en este sentido se pretende elaborar propuestas pedagógicas que acompañen y potencien las acciones educativas que se llevan a cabo en las instituciones u organizaciones donde se inserta. Compartimos con Nicastro (2107) que recuperar la tarea de los y las educadoras tiene la intencionalidad de generar un movimiento que permita tomar distancia, posibilitar el análisis, poner la mirada sobre diferentes aspectos o ejes con la idea de seguir pensando, ir más allá del recuerdo. Es así que, en la experiencia desarrollada la elaboración de la publicación posibilitó documentar el trabajo de los y las educadores/as en el Jardín Maternal y en la Escuela de Deportes. Esta propuesta fue retroalimentada por los y las estudiantes del año siguiente quienes generaron talleres para reflexionar sobre la tarea de las madres educadoras y diseñar posibles modos de difundir la publicación con las familias. En el tercer año, los y las estudiantes documentaron a través de una producción audiovisual la tarea que se realiza con las niñas y niños: en el Jardín Maternal y en la Escuela de Deporte. Los y las estudiantes se apropiaron y construyeron con *otros y otras*, las producciones elaboradas fueron socializadas con las madres educadoras, y forman parte de las contribuciones de la universidad a la educación pública.

**“Lo más importante para mí es que el libro salga a la comunidad y que los padres vean el trabajo que se hace acá. El objetivo es que ellos también se sientan parte, que se apropien del vagón más allá de dejar a sus hijos. Los niños lo hacen naturalmente porque vienen a jugar y a la Escuela de Deportes. Para ellos ésta es su casa”. (Palabras de madre educadora en relación a la producción colectiva del Libro realizada en 2015).**

Construir con *otros y otras* implica situarse en un proceso formativo que requiere disponer de diversos conocimientos, construir saberes y hacerlos jugar en la elaboración de una producción que se distancia del trabajo que en general se realiza en los espacios de formación. De esta manera lo expresa una de las estudiantes:

**“Veo esencial la labor que hemos hecho ya que es una forma de admirar su trabajo, así como de valorarlas a ellas mismas y que ellas también puedan hacerlo. En definitiva ha sido una experiencia enriquecedora, que te permite conocer la realidad de aquello a lo que te quieres dedicar, salien-**

do por fin de los muros de la universidad y de los libros de texto, porque durante la práctica es cuando realmente se aprende” (Estudiante, 2015)

### **Reflexiones finales**

“De todo, quedaron tres cosas:  
la certeza de que estaba  
siempre comenzando,  
la certeza de que  
había que seguir  
y la certeza de que sería  
interrumpido antes de terminar.  
Hacer de la interrupción un camino nuevo,  
hacer de la caída, un paso de danza,  
del miedo, una escalera,  
del sueño, un puente,  
de la búsqueda...un encuentro”  
(Pessoa, 2017)

En estas palabras finales, nos parece significativo recuperar el modo en que se fue amalgamando una experiencia estudiantil, docente y extensionista, junto a un proceso de recuperación de los saberes construidos con la organización comunitaria y de conceptualización de sus experiencias, cuestiones que estuvieron presentes en sus demandas iniciales.

En primer lugar, queremos destacar que las PSC se encuentran atravesadas por diferentes incidentes que no pueden ser anticipados en su totalidad. Narrar esta experiencia nos permite reflexionar sobre esta práctica, y este proceso reflexivo posibilitó también caracterizar aspectos de esta experiencia de intervención pedagógica en la organización comunitaria. En este sentido, la escritura da lugar a una comprensión más amplia de los elementos que se juegan en la práctica, Sardi (2013) señala que:

“La escritura de las prácticas es un ejercicio que pone al sujeto frente a

**su propia experiencia y en ese mirarse y reflexionar sobre sí mismo y sus prácticas se trata de penetrar más allá del significado latente, buscar un sentido segundo (Starobinski, 2002)” (p.13).**

Por otro lado, al narrar apelamos a la memoria, esta es selectiva en función de las afectaciones del presente, e implica una construcción tensa entre lo que traemos como recuerdo pero que se configura ante los sentidos que le damos en el presente (Ripamonti, 2017). Por ello, construir este relato, nos permite recuperar esta experiencia y destacar aquellos aspectos relevantes de este proceso, la práctica se inscribe en un orden temporal, pero la transitamos desde intereses, trayectorias, saberes y vínculos con las instituciones diferente. Es así que esta propuesta formativa posibilitó documentar aspectos de la experiencia que los y las educadores/as realizan en la OC y poner en circulación el valor social y educativo que esta organización realiza en su comunidad. Destacamos el trabajo docente y extensionista que contribuyó a potenciar/documentar la tarea educativa que realizan estos sujetos en la perspectiva de los derechos de las niñas y niños en un espacio territorial. Contribuyó también ingresar al campo de la intervención pedagógica y transitar las mutaciones que esta supone, así lo expresa una de las estudiantes:

**“¿Qué implica hacer intervención (pedagógica) en un lugar como “El Vagón”? ¿Qué podemos construir conjuntamente? Además, este trabajo nos invita a repensar nuestras estructuras más hechas cuerpo, más ancladas. Y en donde esa división entre teoría y práctica meramente instrumentalista viene a completarse y completarnos” (Fragmento relato de una estudiante del Seminario que participó de la producción colectiva 2015)**

A los y las estudiantes les permitió aproximarse al campo profesional del/la pedagogo/a: construir un equipo y un trabajo colectivo, establecer relaciones y vínculos con la organización comunitaria, transitar diversos encuentros, poner en juego saberes diversos para elaborar una propuesta pedagógica con la finalidad de potenciar la tarea de los y las educadores/as. En el proceso de intervención se atraviesan situaciones complejas e inesperadas que les permite adquirir una experiencia formativa para el desempeño en el campo profesional.

**“Considerando que son escasos los espacios curriculares que durante la carrera nos invitan a participar de prácticas socio-comunitarias, realizar**

estas visitas y pensar propuestas de intervención para dichos encuentros nos resultó un proceso novedoso y desafiante, en tanto estudiantes universitarios iniciados en unas lógicas que se diferencian y, muchas veces distancian, de aquellas construidas por las comunidades visitadas. (...) Haber atravesado este proceso nos permitió pensar (nos) y evaluar (nos) en tanto futuros egresados/as que se insertaran en diversos espacios donde lo educativo ocurre”. (Informe Final, Grupo A, 2016)

“Creemos que atravesar el Seminario fue un proceso sumamente interesante en términos de producción de conocimiento de manera inductiva. Es decir, necesitamos atravesar una experiencia de “intervención” para poder descubrir qué saberes necesitamos para intervenir. Pudimos vivenciar la alteridad en todas sus formas, sujetos con trayectorias, ritmos, formas de conocer, roles, contextos distintos a los nuestros. Poder reflexionar acerca de nuestra propia práctica nos permitió visualizar aquellos criterios que faltaron al momento de atravesar este proceso. Fue tan vivencial que no pudimos anticiparnos, solo atravesarlo y luego pensar a partir de lo sucedido”. (Informe Final, Grupo A, 2106)

Por último, cabe destacar la relevancia de esta experiencia formativa en el seno de la universidad pública, donde se produjo un conocimiento en diálogo con los sujetos que participan en la organización comunitaria y con el sentido de fortalecer las prácticas que se desarrollan en el ámbito extra universitario. En este aspecto se fundamenta el carácter extensionista de construir saberes y experiencia que colaboran con otros sujetos y espacios sociales y también aporta a los sujetos del ámbito universitario, se configuran puentes de saberes entre las experiencias territoriales, la intervención pedagógica, y el saber académico. Esto es posible a partir de generar espacios reflexivos (Sousa Santos, 2006; Pereyra, 2017), espacios de diálogo que posibilita el reconocimiento de los saberes que circulan, se modifican y posibilitan el trabajo extensionista. En la PSC llevada a cabo durante estos tres años, estas ideas han constituido parte del sustento de las propuesta extensionista desarrolladas junto con la organización comunitaria. En ellas confluyen las trayectorias de los y las estudiantes, los procesos y acontecimientos que atraviesan a la organización comunitaria y a la institución universitaria por lo que esta experiencia extensionista toma diferentes cauces, logrando diversos matices en la potencialidad formativa - experiencial que constituye construir saberes con otros y otras.

## **Bibliografía**

-AVILA, Olga Silvia (2017): Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. Revista Páginas N°8 (12). Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH-UNC. <https://revistas.unc.edu.ar>

-BENJAMIN, Walter (1936): El narrador. Traducción de Roberto Blatt. Taurus Ed., Madrid 1991

-DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006): Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Capítulo I “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes” (pp 13-41), CLACSO Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>

-“EL VAGÓN. Experiencias educativas comunitarias en Villa Cornú”. Producción colectiva entre el Centro Comunitario El Vagón Asociación Civil, y el Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas, de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Córdoba, noviembre 2016. Disponible en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1135>

-NICASTRO, Sandra (2017): *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias en formación*. Rosario Homo Sapiens Ediciones.

-PEREYRA, Liliana (2017): Hacer lugar en extensión. Aportes para pensar la extensión universitaria desde las humanidades. En AA.VV. Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión. Editorial de la FFyH. Córdoba.

-PESSOA, Fernando (2017): De todo quedaron tres cosas, poema de Fernando Pessoa. Portugal: Mikel Agirregaribia. Recuperado de: <http://blog.agirregabiria.net/2017/06/de-todo-que-daron-tres-cosas-poema-de.html>

-REVISTA ALFILO: “Terreno fértil”. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba. 24 de Junio de 2015. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/>

extension/2015/06/24/terreno-fertil/#comments FECHA DE CONSULTA: 05/03/2019

-REVISTA FILO AL SUR (2018): “Construir una universidad para todos y todas”. Año 1, N° 1. CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. Buenos Aires: Secretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/filoalsur/index> FECHA DE CONSULTA: 05/03/2019

-RIPAMONTI, Paula. (2017): “Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas”. En: Alvarado, M. y De Oto, A. (2017): *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

-RIPAMONTI, Paula; BENAVIDEZ, Andrea; AQUIRRE, Jimena (2018): Notas construidas para el Seminario Narrativas pedagógicas. Escrituras en prácticas de formación e investigación. Subsecretaría de Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO).

-SARDI, Valeria. (Coord.). (2013): *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2013. E-Book. Disponible en: [libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/102/84/273-1](http://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/102/84/273-1)

## Documentos

-Informes Finales de las y los estudiantes que cursaron el Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas durante los años 2015, 2016 y 2017.

-Programa Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, (2015 – 2019).

Licencia Creative Commons

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





# Desafíos de la agroecología en territorios suburbanos

**Nadia Alexandra Balmaceda**, | nanualebalma@gmail.com

Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Nutrición, Cátedra de Desarrollo Socioeconómico y Abasto de Alimentos

**Joaquín Ulises Deon** | joaquinudeon@yahoo.com

Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Geografía. Centro de Investigaciones y estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS) CONICET-UNC

## Resumen:

Los Sistemas Alimentarios Nutricionales (SAN) se encuentran atravesados por crisis ambientales, económicas y sociales, generadas en gran parte por la producción agroindustrial y el procesamiento cada vez mayor de los alimentos, que repercuten negativamente en la salud de las personas y el ambiente. En todo el mundo han surgido múltiples luchas sociales resultado de la visibilización y concientización de estos efectos por parte de la población. En la Provincia de Córdoba, Argentina, también, aunque desarticuladas de instituciones como las escuelas, donde también docentes y estudiantes desarrollan actividades similares. En Sierras Chicas, Córdoba, han surgido organizaciones para abordar temáticas relativas al cuidado del ambiente y la producción agroecológica con alto nivel de compromiso y buena voluntad de sus integrantes, pero con lógicas dificultades de articular los espacios comunitarios con redes mayores (como la Vía Campesina, la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT), los productores de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP)) y con instituciones educativas al interior de territorios locales. Por ello se traba-

jó junto a los estudiantes de 4to año del Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) 410 de Villa Allende. El presente trabajo acerca la experiencia de un desafío agroecológico producto del encuentro entre la educación media, organizaciones de base y la universidad. Trabajo que parte del dialogar qué y cómo comemos, discurre por talleres compartidos del sembrar, cocinar, de la comensalidad, del visitar huertas, comer frutos del monte nativo y de la tierra escolar, del desafío de descolonizarnos y desterritorializar los alimentos que enferman el cuerpo y el ambiente.

Este trabajo avanza en el objetivo de seguir territorializando en los barrios suburbanos la agroecología, desde la acción sinérgica tendiente a promover la creación y fortalecimiento de vínculos y el crecimiento del movimiento agroecológico de la región.

**Palabras clave:** Agroecología - Sistemas Alimentarios Nutricionales - Educación - Territorio

### **Abstract**

The nutritional food systems (SAN) are crossed by environmental, economic and social crises, generated in large part by the agro-industrial production and the increasing processing of food, which have a negative impact on the health of people and the environment. Throughout the world, various social struggles have emerged as a result of the population's visibility and awareness of these effects; in the Province of Córdoba, Argentina too, although disarticulated with institutions such as schools where teachers and students also develop similar activities. In Sierras Chicas, Córdoba organizations have emerged to address issues related to the care of the environment and agro-ecological production, with a high level of commitment and willingness of its members, but with logical difficulties in articulating community spaces, larger networks (such as Via Campesina, the UTT, the producers of the CTEP) and with educational institutions within local territories. That is why we worked together with the students of the secondary school of IPEM 410 in the city of Villa Allende. This work brings together the experience of an agroecological challenge resulting from the encounter between secondary education, social and popular organizations and the university. This work starts from the dialogue what and how we eat, advances around shared workshops of sowing, cooking, commensality, visiting orchards, eating fruits of the native mountain and school land, the challenge of decolonizing and deterritorialising the foods that make us sick the body and the environment.

This work advances in the objective of continuing to territorialize agroecology in suburban neighborhoods, from the synergic action tending to promote the creation and strengthening of links and the growth of the agroecological movement in the region.

**Keywords:** agroecologic - nutrition and food system - education

## **Introducción**

Anualmente, multiplicidad de proyectos extensionistas y de investigación-acción tienen como eje acompañar las territorialidades de movimientos agroecológicos a favor de la soberanía alimentaria de los pueblos en América Latina, entendiendo a la territorialidad como un proceso político-geográfico-cultural de manifestación de las relaciones sociales, mantenedoras de los territorios que producen y reproducen acciones propias o apropiadas (Fernández M., 2006), desde el hacer cotidiano, desde el contraponerse a imposiciones de grupos de poder moderno-colonial-capitalistas, desde el territorializarse, es decir, el hacerse territorio, en defensa del territorio. Territorialidades que se construyen trabajando la tierra, organizándose autónomamente, decidiendo en asambleas de defensa de los territorios de la vida.

El trabajo extensionista desde diversas unidades académicas tales como la Universidad de San Pablo y la Universidad de Río Grande del Sur con el Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, la Universidad de San Andrés y el Taller de Historia Oral Andina con comunidades Aymaras, Quechuas o Amazónicas de Bolivia, la Universidad de Asunción con el Movimiento Campesino Paraguayo, las universidades nacionales de Santiago del Estero, Córdoba, Rosario y Buenos Aires con los movimientos campesinos, agricultores urbanos, las ferias agroecológicas en pueblos y ciudades, entre muchas otras, acompaña la re-emergencia y las territorialidades de la producción agroecológica como otro Sistema Alimentario Nutricional (SAN).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), los sistemas alimentarios abarcan a todas las personas, instituciones y procesos mediante los cuales se producen, elaboran, transportan y consumen los productos agrícolas. El SAN predominante (capitalista, industrial, globalizado, acumulador, de alimentos ultraprocesados) excluye de la toma de decisiones a las comunidades, contaminando y enfermando al ambiente y a las personas.

La propuesta de lo que denominaremos SAN Agroecológico (SANA) trabaja desde otro horizonte comunitario, en pos de la defensa de la vida y lo necesario para que esta se lleve

a cabo sin la intermediación capitalista, del agronegocio, los agrotóxicos y las megamaquinarias de la siembra, cosecha, aplicación y transporte. Es decir, SANA desde un horizonte comunitario-popular (Gutierrez, 2017) donde la vida está en el centro: con el agua, la tierra, los saberes y conocimientos ancestrales, las relaciones humanas, la economía social -campesina, indígena, feminista, comunitaria-, con la salud de las personas, del bosque nativo y de los alimentos. Donde el encuentro entre quienes consumen y quienes producen se genera en otros mercados: en las ferias, las compras comunitarias, las marchas y caminatas de resistencia en el campo y las ciudades. Donde cada persona y colectivo que integra el tejido social del sistema alimentario es consciente de su trabajo para alimentarse en la familia, para alimentar a los pueblos, para el cuidado del ambiente y de las demás personas. Es relacionarse con la tierra, desde las manos y la palabra, desde el dar a la tierra aquello que necesita.

Es este el lugar desde el que el extensionismo está luchando con las comunidades desde otros horizontes. Porque, como plantean Ávila Huidobro, Elsegood, Garaño y Harguinteguy (2014), "si la universidad pública y nacional no se plantea defendiendo y trabajando en pos de la liberación nacional, *de los pueblos y las autonomías comunitarias existentes y las emergentes*, lo hará al servicio de los intereses neocoloniales" (Ávila Huidobro et. al. 2014:29. *Cursiva nuestra*). Por ello consideramos necesario involucrarnos en las luchas y resistencias de estos y otros movimientos, alejándonos de la noción de neutralidad que oculta las inclinaciones de los grupos hegemónicos que imponen sus intereses como si fueran el bien común o la verdad técnica; consolidando cada vez más proyectos extensionistas y de investigación-acción que acompañen y se forjen con (y como) procesos de descolonización desde la soberanía, autonomía, autogestión y liberación (corpórea, despatriarcalizadora y emancipatoria) de los pueblos; apelando al trabajo de construcción social desde las significaciones en movimiento de los colectivos en lucha, es decir, otorgándole significado y valor colectivamente al hecho de revertir la opresión social, económica y territorial del sistema capitalista. Un involucramiento que acompañe la re-emergencia y las territorialidades de la producción alimentaria agroecológica como otro horizonte del Sistema Alimentario Nutricional (SAN) predominante.

Pero, salvando los casos de los movimientos sociales arriba nombrados (y de otros indirectamente relacionados a estos, como veremos a continuación), muchos de ellos son acotados geográficamente (se reducen a una localidad o a algunas pocas instituciones educativas donde miembros de la comunidad poseen una activa vida política relacionada a los movimientos sociales) o suelen ser discontinuos en su trayectoria y permanencia.

El ámbito educativo, en todos sus niveles, ha constituido un espacio privilegiado para el desarrollo de actividades tendientes a la reflexión, debate y construcción sobre estas problemáticas del SAN, la agroecología y los conflictos socio-ambientales.

En Sudamérica se han logrado territorialidades e institucionalidades<sup>1</sup> importantísimas, incluyendo la obligatoriedad de conocer el manejo y uso de alimentos y el trabajo educativo formal en torno al SANA, producto del accionar movimentista en Brasil (desde el MST), Venezuela (Colectivo Mano a Mano, Comuneros y otros), Bolivia y algunas provincias de Perú. Sin embargo, en Argentina su institucionalidad ha sido acotada y ha poseído una mayor territorialidad en el nivel educativo medio o secundario, a partir de la reforma realizada en el año 2009 (Consejo Federal de Educación, Resolución CFE N° 93/09) en que se introdujo la necesidad de abordar la educación ambiental dentro de los contenidos obligatorios, incorporando material específico (“Educación Ambiental: Repensar la enseñanza de problemas ambientales”), diseño curricular y la promoción del trabajo colectivo de los docentes, resignificando la relación entre las escuelas y su contexto.

### **Comunicarnos desde la alimentación y el trabajo con la tierra**

El extensionismo como proveedor de conocimientos para la población, sus instituciones y grupos sociales no ha quedado atrás. Es claramente en la responsabilidad social empresarial y de unidades académicas de universidades privadas o institutos técnicos empresariales desde donde se lo sigue alentando. Un claro ejemplo es el del extensionismo rural empresarial con los cursos y jornadas agrotécnicas organizados por grandes grupos de poder del agronegocio latinoamericano, en Argentina con los Grupos CREA<sup>2</sup> o los congresos de la

1 Tanto la agroecología urbana como la agroecología periurbana y rural han crecido a nivel mundial y han logrado convenios con municipios, comunas y gobiernos nacionales y provinciales, tanto para programas de huertas agroecológicas como para la comercialización al estado de los alimentos producidos, los cuales se destinan a comedores escolares, universitarios y barriales. A esto nos referimos con el término “territorialidad e institucionalidad” del SANA. Para ampliar el caso Venezolano véase: Domené-Painenao y otros (2017).

2 Los Grupos CREA son una Asociación Civil de empresarios agropecuarios que buscan avanzar con el desarrollismo agropecuario de agronegocios en Argentina y Uruguay. Su accionar se centra en la educación, la transferencia de conocimientos y la capacitación técnica a productores. Algunas universidades nacionales han sido fuertemente criticadas por sus convenios con este grupo empresarial debido a su trabajo extensionista en pos de la expansión del capitalismo agrario y por su no apoyo a procesos de transformación social de

Asociación Argentina de Productores de Siembra Directa (AAPRESID), que trabajan desde el desarrollismo expansionista del agronegocio concertado con grupos empresariales multinacionales con amplio poder en la Organización Mundial de Comercio (OMC).

Los sentires capitalistas (Muñoz Cristi, 2015) atraviesan, y están hechos cuerpo, en la lógica de que la población carece de conocimientos, o de que su saber es menos relevante que el conocimiento científico creado en la universidad. De allí que en su doble corporalidad (la del técnico/científico proveedor de conocimientos y la del inculto receptor de esos conocimientos) se haya (mal)entendido y (mal)practicado el extensionismo como práctica colonizadora de otros saberes, corporalidades, territorialidades y culturas. Grandes ejemplos como el anterior pueden encontrarse en los espacios urbanos y rurales donde los accionares capitalistas buscan con total "responsabilidad social ambiental empresarial" territorializar proyectos que vulneran las dignidades y salubridades de comunidades enteras. Los manuales educativos de Barrick Gold en poblados de la cordillera de los Andes o de Monsanto en las ciudades donde intentó instalarse son un claro ejemplo del desarrollismo derramador de solidaridad, misericordia y convencimiento sobre los territorios que resisten a convertirse en zonas de sacrificio ambiental.

Es necesario superar estos, y otros tantos, extensionismos (neo)coloniales que actúan sin reconocer el mundo cultural de los otros, perdiéndose en la comunicación vertical o en la aparente horizontalidad para "mejorar" prácticas de la población.

Pero esta visión de extensionismo como "iluminismo" no es exclusiva de actores posicionados desde lo privado, sino que es un concepto hecho cuerpo en muchos extensionistas de nuestra universidad, ya que sus proyectos son planificados desde un afuera, imaginando la realidad del entorno donde se va a intervenir. Por ello consideramos que gran parte de los proyectos, aunque fuera en un primer momento, se llevan a cabo desde esta concepción, la cual puede ir modificándose y acercándose más a la comunicación a medida que transcurre el proceso y se va (re)conociendo a los actores, lugares y dinámicas reales, y uno como extensionista, profesional y persona se va transformando para hacerse parte de y trabajar con. No resultarán jamás lejanas en el tiempo, y menos importante en la territorialidad de las prácticas extensionistas que se entienden y viven como actos comunicativos movilizadores, transformadores y emancipatorios, aquellas palabras de Paulo Freire que nos dicen que la extensión no debe atribuirse a los significados de donación, entrega, mesianismo, invasión

---

productores familiares, campesinos y sin tierra (Gras, 2012; Gras y Hernández, 2016). Para ampliar en torno a los Grupos CREA véase: <https://www.crea.org.ar/mision-y-vision/> [consultado el 05/03/19]

cultural, manipulación, sino que debe implicar comunicación, diálogo, intercambio de saberes, articulación cultural, trabajo "con" y no "para" los otros (lo que rápidamente significa "sobre" y, luego, "contra" los otros) (Huergo, 2017:2).

Avanzando con estos postulados, es importante sumar que más allá del necesario entendimiento de la extensión como comunicación, resulta imperioso entenderla también como encuentro cultural, político y territorial.

De lo anterior, y hoy más que nunca en el contexto de re-neoliberalización nacional y sudamericana, consideramos necesario retomar los antecedentes que dieron marco a la defensa del extensionismo de las universidades públicas en la región. Gezmet (2013) postula que

a partir del impacto del capitalismo global y de las políticas neoliberales implementadas por los gobiernos de la región latinoamericana en el último quinquenio del siglo XX, al interior de las universidades públicas comienzan a producirse fuertes críticas al modelo economicista-empresarial. Las universidades comienzan a reunirse con la finalidad de generar espacios de discusión y de elaboración de estrategias comunes para contrarrestar los efectos de esas políticas y redefinir y afirmar las funciones de la educación superior pública, entre ellas la relación de las universidades con el contexto; (...) de las Cumbres de Rectores de universidades Iberoamericanas de las dos últimas décadas, se desprende el rechazo a las políticas de la Organización Mundial de Comercio quien promueve la mercantilización y privatización de las universidades públicas.

El presente trabajo se posiciona en acuerdo con lo planteado en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe del 2008, donde se abrió con la premisa de que "La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región".<sup>3</sup> Nuestro trabajo también se suma al accionar posicionado desde la ecología política y el pensamiento crítico latinoamericano que entiende que la defensa de los bienes comunes y la autonomía de decisión desde la agroecología son prácticas sociales y horizontes reales (y hasta históricamente anteriores) y no alternativos al desarrollismo capitalista y sus violentos embates. Por ello el

3 Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). Cartagena de Indias. <http://www.fvet.uba.ar/institucional/Declaracion.pdf>. 25/07/13

acompañamiento, diálogo y encuentro de saberes y prácticas desde el extensionismo de las universidades públicas y autónomas es vivido como encuentro cultural, político y territorial en existencia y trabajo-aprendizaje en movimiento y en red.

Avanzando en este sentido, en el siguiente trabajo nos proponemos presentar los avances en torno al debate del lugar del extensionismo en la territorialidad de la agroecología, tomando como base la experiencia del proyecto titulado "Educación, agroecología y Sistemas Alimentarios Nutricionales en Sierras Chicas, Córdoba" llevado a cabo en el Instituto Provincial de Enseñanza Media N°410 de Barrio Las Polinesias, Villa Allende, en el marco de la cátedra Desarrollo Socioeconómico y Abasto de Alimentos de la Escuela de Nutrición y con apoyo de miembros del programa Críticas al Desarrollo y Alternativas Societales del CIECS (CONICET-UNC).

El equipo de trabajo estuvo formado por profesionales de diferentes áreas como la enseñanza, la antropología, la administración, la geografía y la nutrición.

### ***Territorialidades de los sistemas alimentarios nutricionales (SAN)***

Los SAN han ido experimentando un proceso que tiene como hilo conductor la progresiva integración de la provisión alimentaria a la organización industrial de la producción, distribución y consumo de alimentos (González de Molina, 2010). En el presente trabajo se retomará el concepto de SAN utilizado por la FAO en 1983, que abarca la disponibilidad, el consumo de alimentos y la utilización biológica de estos. Lo utilizaremos por considerarlo superador al concepto de sistema alimentario, que no contiene los aspectos relacionados a lo que sucede en la salud de las personas, en el ambiente y en los cambios en las relaciones durante la comensalidad una vez consumido el alimento; más aún en el contexto actual, donde los ultraprocesados están en el foco del debate por sus implicancias en el avance de la epidemia de obesidad a nivel mundial.

Estos alimentos ultraprocesados, para autores como Monteiro y Cannon (2012), son definidos como productos alimentarios durables, accesibles, convenientes y de buen sabor, listos o casi listos para comerse o beberse, elaborados a partir de la combinación de ingredientes ya procesados (aceites vegetales, endulzantes, harinas, jarabe de maíz de alta fructuosa

(JMAF), sales, saborizantes, emulsionantes y químicos de la más diversa gama), y con pocos o ningún alimento no procesado (frutas, verduras, semillas, carnes, etcétera).

A su vez, los ultraprocesados pueden ser definidos por su amplia territorialidad, garantizada a partir de la desregulación estatal del mercado, los convenios de libre comercio a manos del marketing, el bajo costo de sus materias primas y a los que son vendidos, su fácil transporte (generalmente son no perecederos y no requieren conservación en frío). Esto resulta en una violenta inserción en todos los grupos sociales por su localización geoestratégica, que se adapta a los modos y costumbres de consumo de diversos grupos poblacionales, estando disponibles desde en los quioscos hasta en las grandes superficies de comercialización. Estos alimentos ultraprocesados, además, están integrados a planes desarrollistas y progresistas de diversos gobiernos y entidades a partir de su compra y/o “donación” en enormes cantidades al Estado o a organizaciones de beneficencia (como los Bancos de Alimentos, Cáritas o grupos religiosos) en contextos de crisis socioeconómica, de conflicto armado o de gestión pública para con los sectores populares.

En esta territorialidad en disputa, en la última década, hay un acuerdo creciente sobre la necesidad de realizar intervenciones sobre los SAN en busca no solo de mejorar la nutrición y salud de las personas, sino también de los ecosistemas (FAO, 2012). Solo una adecuada toma de conciencia sobre la problemática de la agricultura y la alimentación, sus causas y la necesidad de la incorporación de los principios agroecológicos con una óptica sistémica y holística, podrá asegurar una producción de alimentos ecológicamente adecuada, económicamente viable y socialmente justa para nosotros y para las futuras generaciones.

Actualmente, el conocimiento y tratamiento equilibrado de las problemáticas ambientales y su relación con los SAN para el proceso educativo es urgente, debido al acelerado grado de deterioro que está padeciendo el planeta. El docente debe propiciar un modelo de enseñanza acorde a los vertiginosos cambios que se vienen gestando en la sociedad, siendo fundamental para lograr una mejor calidad de vida y la transformación del mundo globalizado el fortalecer los conocimientos locales, promoviendo la discusión, reflexión y acción sobre el modelo alimentario actual (Mujica Rivero, 2015).

En América Latina existen diversas experiencias emancipatorias que unen la educación y la agroecología de modo exitoso. Por ejemplo la del MST en Brasil, donde se han fortalecido las producciones familiares y locales y en las que el trabajo educativo ha sido una de las ba-

ses fundamentales para profundizar un modelo distinto al SAN predominante (Pinto, 2015). En México, las comunidades indígenas y el Movimiento Zapatista han generado experiencias similares, basadas en el entendimiento de la relación armónica pero económicamente productiva de la comunidad con el ambiente y de este con la comunidad y sus familias. Las experiencias educativas y de gestión comunitaria de la salud han avanzado gracias a la articulación y tejido de redes económicas que revalorizan valores culturales ancestrales en torno a alimentos como el maíz (Luna, 2013; Figueroa y Luna, 2015).

En Argentina, el antecedente del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), tejidos en la extensa red que es la Vía Campesina, también son expresiones de unión de las comunidades a su tierra y entre sí, y de la propuesta de economías campesinas que forjan sus prácticas en el uso de conocimientos idóneos y técnicos, ancestrales y tecnificados y cada vez más reproducidos en ámbitos educativos como los Centros de Enseñanza de Nivel Medio para Adultos (CENMA), la escuela campesina (Cragolino, 2010), las pasantías del MOCASE y del MCC, los talleres y actividades educativas de la UTT, el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) o la CTEP. En las áreas urbanas de la Argentina muchas instituciones formales, Asambleas Ciudadanas y ONG se unen en movimientos que de a poco van institucionalizando conocimientos en torno al SAN, la agroecología y la soberanía alimentaria, reproduciéndose, ampliándose y poniéndose en práctica estos conocimientos en todos los niveles del sistema educativo (presentado en libros e e-books tales como *Mi Casa Mi Huerta*, *Me como el Baldío*, entre otros).

La región de Sierras Chicas cuenta con numerosas escuelas que anualmente realizan diversas actividades tendientes al cuidado del ambiente, las cuencas serranas, y la producción alimentaria agroecológica y forestal nativa (para reforestación y recuperación de sus degradados bosques nativos); pero, en el contexto de conflictividad latente producto de las luchas en torno a los desmontes (Chiavassa, S. et Al 2012), no logra institucionalizar y articular entre las diversas redes de productores familiares, ferias agroecológicas y las instituciones educativas formales (escuelas primarias y secundarias) e informales (grupos scouts, educadores y maestros idóneos asamblearios, talleres juveniles, centros culturales) actividades en común en pos del cuidado y de la mejora del SANA, del cuidado ambiental de las cuencas en las que reside la población.

Las redes que sí se han podido sostener en esta pequeña región devienen de los procesos

asamblearios y de resistencia al avance de los desmontes a manos de la especulación inmobiliaria; procesos de organización social de base que han consolidado ordenamientos territoriales participativos y comunitarios en los que se presenta el interés de fortalecer la producción agroecológica familiar y el uso responsable, la recuperación de prácticas alimentarias ancestrales con el monte y sus frutos, y el cuidado comunitario en las áreas periurbanas y urbanas.

Las implicancias corpóreas de la territorialidad del SAN del agronegocio tienen que ver con la salud de las personas, particularmente la creciente problemática de sobrepeso y obesidad, el copamiento barrial (en pequeños comercios y en los mismo hogares a partir de la entrega de bolsones de alimentos) con la presencia de estos alimentos y el cambio cultural en las comensalidades de aquellas comunidades que en su mesa y en su dieta poseían frutas y verduras producidas en huertas familiares o comunitarias.

Esta última territorialidad de huertas, cada vez menos comunitaria y cada vez más hogareña, no ha sido del todo eliminada por el SAN del agronegocio y los ultrapocesados. En su resistencia recluida, en los saberes y custodia de mujeres y hombres (mayormente las primeras), en patios y veredas de muchísimas viviendas aún se cultivan alimentos en los barrios populares donde la agroecología como SAN y como accionar político organizado y en lucha aún no se ha territorializado plenamente. Aquí es el lugar de encuentro entre la universidad y esas resistencias hogareñas. Es aquí, más aún hoy donde la matrícula universitaria y de egresadas y egresados de sectores populares (en el que nos incluimos) que son primer generación académica ha crecido (Hardinteguy et. al. 2014), donde colectivos de jóvenes trabajan en organizaciones de base, asambleas ciudadanas y movimientos sociales que comienzan a (re)encontrarse con estas prácticas barriales no desterritorializadas completamente por el capital y que se ponen en comunicación con la universidad para caminar conjuntamente el proceso de transformación social. Es aquí donde el importante y gran trabajo de la Vía Campesina, el CTEP, la UTT y muchas otras grandes organizaciones sociales y redes aún no se ha localizado, donde el encuentro entre jóvenes, docentes, familias y universidad ha comenzado a despertar y tejer la territorialidad agroecológica, de la salud, la alimentación y de la lucha por los bienes comunes; y decimos que ha comenzado, porque queda mucho por andar.

## **Trabajando cultural, comunicacional y territorialmente**

Diversos comunicadores, comunicadoras y trabajadoras y trabajadores extensionistas (Gezmet, 2017; Huergo, 2016; Chiavassa y Ensabella, 2016; Alves, et al. 2018, entre otros) plantean que el extensionismo es geográfica y/o territorialmente situado, social y culturalmente encontrado con la comunidad en el constante proceso de transformación social emancipatoria de colectivos en lucha y resistencia y comunicativamente dialéctico con la realidad, conflictividad y problemáticas de las que es parte. En la conflictividad agroalimentaria sistémica (ambiental y social), el neoextractivismo<sup>4</sup> y el modelo desarrollista neoliberal imperante, el extensionismo posee muchos proyectos en proceso de marchar con la comunidad.

En la región de Sierras Chicas, en la Provincia de Córdoba, la conflictividad está latente y los proyectos comunitarios como los de Río Ceballos, Unquillo (Barchuk, 2014) y las resistencias en Saldán, Villa Allende, Salsipuedes y Agua de Oro, se dirimen con los del campo político-empresarial desarrollista (Deon, 2015). Es decir que en la latencia de la conflictividad pos sequías periodo 2005-2012 e inundaciones de 2015 y 2016, esta región de Sierras Chicas presenta antecedentes concretos de propuestas tanto educativas como ciudadanas que unen la necesidad de trabajo con el SAN, el cuidado y recuperación del ambiente serrano y la articulación en espacios educativos para la visibilización y aporte a la solución de las problemáticas. La Coordinadora Ambiental y Derechos Humanos de Sierras Chicas, la Coordinadora en Defensa del Hábitat, la Vivienda y el Ambiente de esta misma región, al igual que las múltiples instituciones educativas formales e informales, anualmente se movilizan contra los desmontes y las problemáticas ambientales locales, pero no llegan a integrarse en un tejido de trabajo común. Esta situación se reproduce al interior de cada localidad de Sierras Chicas, donde a pesar de que los vecinos y organizaciones se conocen, no se logra concretar el trabajo conjunto y sostenido en torno al SAN y la agroecología.

4 El neoextractivismo refiere al modelo de desarrollo que, aunque sin diferencias sustantivas con el extractivismo clásico, ha significado una continuidad o profundización de la primacía del patrón productivo primario exportador (fundamentalmente hacia China y Europa) minero, petrolero y agroindustrial, aunque con la particularidad de que durante los gobiernos progresistas latinoamericanos del período 2002-2015 en Bolivia y en Venezuela aún en marcha, se fortaleció la presencia del Estado en las negociaciones y acuerdos, a la vez que las regalías a las exportaciones de estos productos, significando un gran ingreso económico que permitió afrontar programas alimentarios, educativos, sociales, infraestructurales y de salud destinados a los sectores populares de los países de la región, aunque con gravísimos resultados socioambientales. Para ampliar véase: Svampa (2015); Gudynas (2015), Lander (2014c), entre otros.

Un ejemplo de ellos es Barrio las Polinesias, que se encuentra en la Ciudad de Villa Allende y que está dividido en dos áreas. Por un lado el loteo homónimo realizado en el año 1939, del cual no se vendieron más que 12 lotes del total de 590 que lo componen. En la década de 1990 se comenzó a facilitar desde el municipio la ocupación de los inmuebles, alcanzando en la década del 2000 un 90% de ocupación de este loteo inicial. Por el otro lado, un área anexada al barrio en la década de 1980, conocida como El triángulo de Polinesias, donde se localizaba el viejo matadero y basural municipal. En este lugar se ocuparon 23 hectáreas por parte de 192 familias sin hogar y cansadas de promesas de planes de vivienda del gobierno. Estas familias organizadas son las que constituyen el primer centro vecinal del barrio y uno de los primeros de la ciudad (Tecco, Omar, Deon, Schvartz, 2011. Llorens, 2015).

Las condiciones de precariedad del barrio (en lo habitacional, infraestructural y de servicios) que visibilizó el Censo Nacional 2001 propiciaron la decisión vecinal y municipal de postular a este barrio, ubicado a 4km del centro de la ciudad, para recibir los fondos nacionales del Programa de Mejoramiento de Barrios (ProMeBa) y el Programa de Huertas Comunitarias ProHuerta.

Por una serie de conflictos económicos barriales por el manejo de los recursos, ambos programas finalizaron en el año 2005, en un contexto de disputas político-partidarias barriales que también llevó al cierre del centro vecinal. Desde aquel entonces, algunas de las familias que participaron plenamente de ambos programas son las que están individualmente trabajando con las huertas en sus casas. La mayor cantidad de asistentes del ProHuerta que poseían las huertas en sus hogares o formaban parte de huertas comunitarias del barrio se registró en el año 2003-2004. Este número fue disminuyendo paulatinamente debido a cambios en la economía doméstica en consonancia con la mejora de la situación económica nacional post crisis del año 2001, y a partir de las políticas dirigidas hacia los sectores populares, como la Asignación Universal por Hijo (AUH), la transferencia directa de dinero a partir de tarjetas electrónicas para la compra de alimentos y la entrega de bolsones.

Esto ha redundado en un cambio en las dinámicas alimentarias familiares visible a través del trabajo de la Municipalidad de Villa Allende durante el 2013, a través de trabajos de miembros de este equipo de extensión realizados en la Secretaría de Desarrollo Social.

En el marco de la entrega de bolsones alimentarios, se realizaron entrevistas a 30 jefas y

jefes de hogar con la metodología de recordatorio de 24 horas y frecuencia alimentaria<sup>5</sup>. La tabulación de estos datos permitió describir la dieta familiar que se caracterizaba por estar constituida de entre 3 a 5 comidas diarias. Los métodos de cocción principales eran la fritura, estofado y hervido. El consumo de carnes, cereales, panificados y aceite era diario, a diferencia de las frutas y verduras de 2 a 3 veces por semana. El consumo de lácteos era variable según la edad de los integrantes, donde se privilegiaba para su consumo a los más pequeños, y por su parte el consumo de snacks, fiambres y gaseosas era de 3 a 4 veces por semana y el de legumbres muy esporádico.

La situación actual, visibilizada a partir de los talleres compartidos con estudiantes y docentes entre abril y mayo de 2018, mostró una disminución en la calidad en la dieta de las familias del barrio. Mediante la metodología de recordatorio de 24h, los adolescentes que asistían a 4to año del IPEM expresaron que realizaban de 2 a 3 comidas diarias, 2 de ellas en la escuela, mediante lo brindado en el PaiCor (Programa de Alimentación Integral de Córdoba), y destacándose que la mayoría no cena y en su reemplazo merienda una infusión con pan o pan criollo.

Esta situación de vulnerabilidad e inseguridad alimentaria que es vivida por gran parte de la población barrial genera, en el ámbito educativo, una fuerte barrera para el aprendizaje y el bienestar del estudiantado en la institución y en sus actividades cotidianas.

Los adolescentes expresaron que su interés en relación a la alimentación está más dado por el acceso real a alimentos ricos en sabor y llenadores que respecto a su relación con la salud o el ambiente del cual provienen.

Este resultado derivó en la modificación parcial de los objetivos planteados al comienzo del proyecto, que fueron:

- **Generar procesos de reflexión, discusión y acción sobre el sistema alimentario nutricional y la agroecología en contextos intra y extra áulicos a fines de promover una participación activa de los estudiantes en las decisiones sobre su propia salud y la del ambiente.**
- **Fortalecer y contribuir en la creación de redes en el IPEM, y de este con la comunidad, otras instituciones y organizaciones vinculadas a la temá-**

5 El recordatorio de 24 horas y la frecuencia alimentaria son técnicas que se utilizan para obtener datos acerca del consumo de alimentos de una persona y así poder obtener información de la alimentación de una población dada.

### tica agroecológica en la zona de Sierras chicas.

La mayor modificación estuvo dada porque los procesos de reflexión y discusión sobre el SAN no fueron el eje principal, ya que las actividades prácticas concretas que requieren menores niveles de concentración y atención fueron los recomendados por los docentes y directivos de la institución y, durante el transcurso del proyecto, se llegó a la conclusión de que efectivamente eran las estrategias metodológicas más exitosas para el desarrollo del trabajo conjunto.

Las actividades concretas tales como actuar, degustar, sembrar, tuvieron una gran aceptación, pero particularmente la elaboración de comidas logró sortear distancias sociales, creadas y recreadas por la violencia y marginalidad a las que son sometidos diariamente los alumnos en el barrio. El amasado de los panificados permitió un diálogo franco y abierto, donde los adolescentes expresaron sus intereses y expectativas en cuanto a su alimentación y su vida en general.

A esto se suman las circunstancias de la cambiante realidad local de los y las jóvenes en situaciones socioeconómicas cada vez más precarias y determinadas por la creciente territorialidad de alimentos ultraprocesados en el barrio.

Esto es debido a que los programas alimentarios actuales refuerzan una dieta monótona, rica en hidratos de carbonos y grasas y baja en fibras y micronutrientes por la escasa presencia de alimentos frescos sin procesamiento. Este es el caso de los bolsones, que contienen productos como harina, arroz, polenta, yerba mate, mermelada o dulce, cacao, azúcar, té, aceite y fideos, o los alimentos servidos por el PaiCor elaborados con productos iguales o similares a los brindados en los bolsones. Esto sumado a la disponibilidad de estos productos en todas las despensas y quioscos del barrio, la distante (más de 2km) localización de verdulerías y la disminución de las huertas familiares.

Este aspecto impulsó un diálogo entre la teoría e investigación a través de las lecturas de los trabajos de la antropóloga Patricia Aguirre, quien describe, en libros tales como "Ricos flacos y gordos pobres, la alimentación en crisis" (2004), "La obesidad en la pobreza" (FAO, 2000) y "Una historia social de la comida" (2017), el consumo de los sectores populares de alimentos llenadores (que dan mayor sensación de saciedad), baratos (mayor cantidad de alimentos a menor precio) y que gusten, donde los ultraprocesados se amoldan a la perfección a estos requisitos.

## Resultados

La reformulación parcial de los objetivos específicos llevaron a que del debate en torno a la alimentación algunos y algunas estudiantes realicen verbalmente un recorrido historizador de la espacialidad de la producción familiar de huertas en el barrio, mayormente sostenida y custodiada por mujeres. De allí destacaron la continuidad de algunas de las huertas en casas de sus familiares por parte de madres, abuelas, abuelos y/o tías, lo que permitió reformular uno de los objetivos específicos y (re)orientarlo hacia futuras visitas y el compartir las experiencias de esas con familiares, a la vez que se planificara un mapeo de todas las viviendas con huertas o producción de alimentos (frutales también) y los potenciales espacios de utilización para la realización de huertas y espacios de encuentro vecinal en el barrio.

Otros estudiantes también plantearon que para ellos quedaron en un segundo plano las verduras y frutas producidos por familiares, debido a la costumbre de comer comidas más llenadoras y ricas. Pocos de ellas y ellos consumen esas verduras producidas por familiares en sus propias huertas.

Al trabajar con la huerta en el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) del mismo IPEM 410, quienes participaron de este taller (estudiantes de diversas edades) no se animaban a llevar los alimentos producidos, siendo algunas madres y abuelas y hasta docentes quienes más utilizaban las lechugas, acelgas, rúculas y demás alimentos producidos. Brian, uno de los estudiantes participantes de CAJ decía "me da cosa llevar esa verdura, ¿en qué la cómo?". Esto fue planteado por muchas y muchos estudiantes en las actividades de la huerta, como por ejemplo Ángel, que a diario rondaba en su bicicleta por verdulerías de la ciudad pidiendo verduras que no se vendan por su mal estado para dárselas a los conejos que crían con su madre y padre .

Otro aspecto a reevaluar en cuanto a los objetivos fue que la denominación de agroecológico no era conocida por los y las estudiantes. Algunos de ellos expresaron que nunca habían oído hablar de eso y otros, por su parte, lo compararon con alimentos "carísimos y de chetos como el Casancrem". Este hecho llevó a plantearnos el lugar en la comunidad que ocupan los alimentos agroecológicos y, entre otras tantas, las siguientes preguntas: ¿entre qué grupos se consumen mayoritariamente en la ciudad?, ¿sus costos reales son más caros que

los de los que se adquieren en cualquier comercio barrial?, ¿qué tan accesibles están estos alimentos en la ciudad?

Fuimos arribando en el equipo a la primera respuesta de que es necesario avanzar en indagar esto para poder profundizar el encuentro entre organizaciones de base, que trabajan en pos de la agroecología y la soberanía alimentaria, asambleas y otros grupos de la comunidad. Destacamos esto porque nos encontramos con una situación similar a la planteada por los autores mexicanos Gutiérrez Pérez (2011) y Roldán Rueda et Al. (2016) quienes tras dudas similares al estudiar el consumo de alimentos orgánicos y agroecológicos en los mercados, supermercados y puntos de ventas agroecológicos de Playa del Carmen (Quintana Roo), San Cristóbal de las Casas (Chiapas) y Texcoco (estado de México), visibilizaron que el consumo de estos es mayor en los sectores socioeconómicos medios o medios altos (mayormente profesionales), e incluye en un número muy bajo a personas consumidoras de sectores socioeconómicos bajos (incrementándose este grupo si se incluye a las propias vendedoras/es y productoras/es).

En el caso argentino la agroecología, si bien al igual que en México proviene desde comunidades campesinas e indígenas, en los ámbitos urbanos se ha expandido de la mano del movimiento de agricultoras y agricultores urbanos, de la UTT, del CTEP, pero el consumo de agroecológicos se ha mantenido en similares sectores socioeconómicos medio-altos (profesionales académicos, ya que varias de las ferias agroecológicas se comenzaron a realizar en los campus universitarios) y en aquellos colectivos sociales movilizados en los que por la situación ambiental (de contaminación, desmonte y/o enfermedad producto del extractivismo agrario) se han organizado en torno al interés de mejorar la salud, obtener alimentos sanos, no contaminados. Así, la territorialidad de la agroecología posee el gran desafío de avanzar como un verdadero campo social que supere los estratos de nivel socioeconómico medio-alto (en Argentina se pasó de 13 ferias agroecológicas en todo el país en el año 2003 a 356 en 2019) y se consolide aún más como otro SAN distinto al de los alimentos ultraprocesados.

Estamos en condiciones de seguir desafiando(nos) a torcer la territorialidad del SAN de ultraprocesados, del agronegocio y el desarrollismo inmobiliario en los sectores suburbanos en los que no se ha logrado desterritorializar a las huertas y el accionar social de mujeres y hombres que las sostienen como productoras de comida y no aún como parte de un proceso organizado tendiente a la soberanía alimentaria y la agroecología. Son estos espacios

donde también debemos afianzar el encuentro y la comunicación agroecológicas, ya que las escuelas que se resisten a perder sus espacios de huerta, las familias que aún poseen huertas en su casas y las huertas comunitarias que perduran en algunas ciudades y áreas peri-suburbanas no hablan necesariamente desde la agroecología (muchas de ellas por desconocimiento de este movimiento, práctica cultural-productiva y forma de vida), pero sí desde la resistencia a la territorialidad de tanta comida chatarra, bolsones con ultraprocesados que se acumulan o la avanzada del extractivismo inmobiliario urbano.

Avanzar hacia este desafío requiere encontrarnos desde las distintas realidades en el barrio, en diálogo, tensionadas y compartidas en el espacio escolar a partir de la comunicación. Realidades debatidas en este caso en una institución escolar de un barrio más que parece desconocer la existencia de la agroecología, pero que en las prácticas culturales sabe que el trabajo con la tierra, el agua y la producción de alimentos sanos (que algunos vecinos producen para autoconsumo), puede poco a poco intentar desterritorializar al SAN de ultraprocesados.

### ***Sorteando las pantallas de los ultraprocesados. Descolonizarnos alimentariamente***

Para poder sortear esas distancias entre la situación de las familias del barrio en torno al SAN de ultraprocesados, la existencia de espacios con huertas y la visión que se tenía al momento de elaborar el proyecto desde sectores movilizados por la temática ambiental y de recuperación de saberes y usos ancestrales de alimentos locales, la metodología de taller fue la elegida.

Se inició la propuesta con un taller que tuvo como objetivo un primer encuentro con los alumnos, que propició el análisis y la crítica colectiva, tanto a la alimentación personal como al sistema del cual proviene. En este se presentaron alimentos ultraprocesados (galletas y snacks) y alimentos agroecológicos (pan integral, miel, frutas, yerba mate, dulce de cayote) para conocer y degustar en grupo y también buscando tensionar prácticas y conocimientos al respecto.

En el segundo encuentro se utilizó la misma metodología, profundizando aún más los aspectos trabajados en el taller anterior, a lo que se sumó el recordatorio de 24h cuyos resultados han sido expresados anteriormente.

En un tercer encuentro se abordó la temática de los sistemas alimentarios, de modo un poco más teórico que en los encuentros anteriores, pero basado en estos, y se eligieron 2 alimentos: uno ultraprocesado y uno agroecológico y, de manera grupal, hablamos del modo de producción de la materia prima de ambos y de “lo natural” de cada uno, del procesamiento posterior (personal que lo elaboró, tiempo dedicado, materia prima utilizada, etc.) y la comercialización posterior de este (precio, conocimiento del vendedor acerca del producto, relación con el vendedor, tiempo dedicado a la compra, comunicación durante la transacción, etc.) y el consumo de ambos alimentos.

Todos estos talleres se realizaron en las horas pertenecientes a Biología y Formación para la Vida y el Trabajo (FVT), ya que en Biología se trabajaba justamente alimentación saludable y en FVT se comenzaban a armar las actividades para el proyecto anual que iba a girar en torno a la producción y comercialización de productos alimentarios. Además otras asignaturas trabajaron de manera integral para la realización del proyecto, como Matemática, CAJ de Huerta y Arte. Esta articulación entre diferentes materias no fue fácil, ya que requirió numerosas reuniones previas con cada uno de los docentes a cargo para delinear el grado de involucramiento de la materia con el proyecto y la capacidad de este último para adaptarse al contenido obligatorio dentro de la currícula.

Durante el abordaje del proyecto se trabajó la producción y comercialización. Para comenzar a dialogar sobre la producción, se promovió un vínculo de la huerta escolar con productores regionales de alimentos como lo son las y los alumnos de la Escuela Especial Juana Manso, donde los alumnos presentaron sus producciones, realizadas en la escuela, y la producción de sus hogares con su modo de trabajo, e intercambiaron conocimientos y experiencias entre alumnos de ambas escuelas. Aquí participaron los docentes del área de Biología y FVT, quienes acompañaron en la visita y colaboraron con la articulación institucional.

En otro encuentro se abordó la producción de alimentos obtenidos del bosque nativo propio de la región, mediante el encuentro con el grupo El Coyuyo, quienes trabajan la producción de gran variedad de alimentos del monte. Con ellos se elaboraron bombones con harina de algarroba y se dialogó y reflexionó acerca del desconocimiento de sus usos, su disponibi-

lidad y capacidad de producción barrial, entre otros aspectos. De este modo se pretendió mostrar la diversidad de producciones primarias y sus características.

Durante el abordaje de la variable “comercialización”, se concretó la visita de una integrante de la organización de base Grupo Tacku, que es licenciada en administración (UNC), comerciante minorista (y consumidora) de alimentos agroecológicos y que ha venido realizando con el grupo actividades educativas en relación a la producción agroecológica, la economía social y la perspectiva de la red de comercio justo. Esta temática fue abordada mediante un juego de roles donde se simuló la compra en un supermercado y la compra en una feria, para poder reconocer las diferencias tanto de los productos ofertados como de los precios y las lógicas de consumo.

Con el fin de concretar los objetivos planteados como socializar las actividades realizadas a lo largo del año en una feria escolar abierta a toda la comunidad y ejercitar una modalidad de comercialización de alimentos en base a las producciones de los estudiantes y conforme a las orientaciones trabajadas a lo largo del proyecto en el marco de la feria escolar, se promovió la división del curso en cuatro grupos, los cuales eligieron los temas 1-Huerta, 2-Guías Alimentarias para la población Argentina, 3-Recetas con harinas Integrales y 4-Juegos didácticos. También con el objetivo de que los alumnos profundizaran conocimientos y experiencias sobre los temas que les parecieran más interesantes y puedan crear ellos mismos sus proyectos de trabajo.

Para el acompañamiento al grupo de Huerta, se articuló con el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de Huerta para profundizar conocimientos acerca de tipos de vegetales a sembrar según estación, luminosidad y humedad correcta para el mejor desarrollo de cada especie, entre otros aspectos.

Para el seguimiento con el grupo de Guías Alimentarias, se pautaron aspectos a trabajar para transmitir de modo correcto y accesible para toda la comunidad educativa el material elaborado por el Ministerio de Salud, las GAPA.

Para el trabajo junto al grupo de Recetas, se acordó con la docente de matemática para sacar los costos de las recetas presentadas y posteriormente cedió horas para realizar las preparaciones que ellos habían propuesto. De este modo hubo dos jornadas intensas de elaboración de panes y pizzetas de harina integral, las cuales fueron compartidas al finalizar

ambas jornadas con muy buena recepción del resto del curso y docentes. En esta actividad, además, se trabajó el manejo de alimentos obtenidos de la huerta, se cocinó con alimentos cosechados por las y los estudiantes y se degustaron comidas con ingredientes provenientes de la producción propia escolar, buscando aportar al saldar dudas y planteos tales como "¿en qué se comen estas verduras? y ¡pero los alimentos agroecológicos son caros!

Finalmente con el grupo de Juegos didácticos se trabajó con las docentes de Actividad Física y Salud y Calidad de Vida, quienes además de estar interesadas personalmente con la alimentación saludable, tienen como objetivo curricular enseñar a hacer juegos didácticos y socializarlos a fin de año.

El profesor de Arte, a su vez, se integró al proyecto acompañando en la creación de los folletos explicativos de cada grupo.

En el mes de noviembre los alumnos de 4to año presentaron estos proyectos a 2do y 3er año, para ver el impacto de estos y poder realizar las modificaciones necesarias antes de realizar la presentación en la Expo-poli.

Finalmente la expo se realizó en el IPEM, la primera semana de noviembre, con la asistencia de aproximadamente 150 personas, entre alumnos de la institución, docentes, directivos, padres y otras personalidades de la comunidad. Esta expo se realiza desde hace 3 años y tiene como fin abrir la escuela al barrio, por lo cual se consideró el momento más oportuno para concretar uno de los objetivos del proyecto que era socializar el trabajo realizado por los alumnos durante el año.

En un aula de la escuela, frente al patio central, armaron los stands con lo elaborado en cada uno de los grupos y pudieron exponer a su vez de modo verbal lo trabajado. Este accionar tuvo muy buena respuesta de los participantes a la vez que generó bienestar y confianza en los propios alumnos.

La continuidad del proyecto durante este año tendrá como modificaciones principales el trabajar la agroecología desde la elaboración y posterior comercialización de este tipo de productos, en un primer momento en la feria barrial y posteriormente en diferentes puestos de venta en la ciudad.

En cuanto al objetivo de fortalecer y crear redes en el IPEM y de este con la comunidad y otras instituciones y organizaciones vinculadas a la temática agroecológica en la zona de

Sierras Chicas, creemos que se ha alcanzado y es fundamental para la continuidad del proyecto y para consolidar y expandir la red de agroecología en la región; por esta razón durante este año se reforzará, incluyendo a otras instituciones educativas, feriantes y familias huerteras del barrio.

Esta vinculación generó una apertura y reconocimiento de la comunidad educativa de otras instituciones y organizaciones que vienen trabajando en el mismo sentido. Los alumnos lograron involucrarse de modo activo en las actividades para comenzar a repensar sus actitudes con respecto a la alimentación y producción de alimentos: "Me di cuenta de lo importante que es lo que hace mi abuela o mi tía cuando está en el patio con la huerta: nos está cuidando, nos están dando de comer", como dijo una estudiante en el cierre del trabajo anual en el año 2018. "Aprendí charlando acá con amigos que las verduras pueden ir en muchas comidas -como la rúcula en la pizza que hicimos y comimos-, porque son muchas y distintas y puedo hacerlas en casa con mi familia", recuerda otro joven. Estas dinámicas, producto de talleres nacidos del encuentro y el diálogo, para muchos pueden haber sido poquito, pero se lograron sorteando las pantallas con publicidades de los ultraprocesados; nos hicieron (re)conocer(nos) en la simpleza del comer, en el sacarnos dudas haciendo comidas o cosechando y sembrando alimentos, o navegando hasta las etiquetas de los productos e imaginarios supermercados y diálogos de ferias con feriantes y campesinas vendedoras; nos hicieron empezar a tratar de descolonizarnos alimentariamente.

No instalamos la agroecología en ningún lado, sigue siendo una deuda colectiva, del (y en) movimiento, un desafío. Aunque en Las Polinesias la agroecología, al menos desde la duda que nos comimos, colectivamente empezamos a masticar (practicar). Nos juntamos estudiantes-docentes-extensionistas entre vecina/os de la misma ciudad, con nuestras diferencias, pero con todas las ganas de encontrarnos y trabajar; charlamos en la mesa, en la comensalidad, haciendo comida y preparando la tierra para la siembra. Seguiremos sembrando, porque las huertas siempre estarán en el barrio. La cosecha ya sabemos en qué la podemos usar. Creemos que es un pequeño paso para comenzar a desterritorializar un SAN que nos enferma y envenena. Sin olvidar que desafíos de la agroecología en territorios suburbanos quedan muchos por sortear, siendo este un lugar de encuentro necesario para trabajar.

## **Bibliografía**

AGUIRRE, Patricia (2010). “Comida, cocina y consecuencias: la alimentación en Buenos Aires”. En: “Población y Bienestar. Una Historia Social del Siglo XX”. TORRADO Susana. Ed. EDHASA. Tomo 2. pp 468-503.

AGUIRRE, Patricia. (2004). Ricos flacos y gordos pobres: la alimentación en crisis. Buenos Aires: Capital intelectual.

AGUIRRE, Patricia. (2017). Una historia social de la comida. Lugar Editorial,  
ALVES, Marianny et al. Universidad, escuela y territorio: Vínculos que producen comunidades de saberes y prácticas. Una escuela como punto de encuentro, para tejer redes.. E+E: Estudios de Extensión en Humanidades, [S.l.], v. 5, n. 6, oct. 2018. ISSN 1853-8088. Disponible en: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/21728>>. Fecha de acceso: 10 Mar. 2019

ÁVILA HUIDOBRO, Rodrigo; ELSEGOOD, Liliana; GARAÑO, Ignacio; HARGUINTEGUY Facundo (2014). Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Avellaneda: UNDAV Ediciones.

BARCHUK Alicia, MARTINEZ Mónica. y Otros. Riesgos Ambientales ante el cambio de uso del suelo en Sierras Chicas. 2014.

CRAGNOLINO, Elisa. El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias. Em Aberto, 2015, vol. 24, no 85.  
CHIAVASSA Sergio y Otros. Informe sintético sobre la necesidad de un manejo integrado de las cuencas de Sierras Chicas. Grupo Intercuencas Sostenibles. Foro Ambiental. Córdoba. 2012.

DEON, Joaquín. 2015. Sierras Chicas, conflictos por el agua y el uso del suelo. Relaciones de poder en la gestión de cuencas. el caso de la cuenca del Río Chavascate, Córdoba, Argentina/pp. 162189. Revista Cardinalis, año 4 n°1.

DEON, Joaquín Ulises. ¿Caminando hacia el Movimiento contra el desmonte en Córdoba. Revista Cardinalis, 2016, p. 63-90.

DOMENÉ-Painenao Olga; Cruces José Miguel, Francisco F. Herrera. 2017. La Agroecología en Venezuela: Tensiones entre el rentismo petrolero y la Soberanía Agroalimentaria. *Revista Agroecología* 10: 55-62, 2015. Disponible en: <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/300821/216241> [consultado el 11-03-19]

ENSABELLA, Beatriz y CHIAVASSA, Sergio. Trabajo de campo en geografía. Experiencia en región con conflictos socioambientales. *Geograficando*, 2016, vol. 12, no 1, p. e004-e004. FAO. (2013). El estado mundial de la agricultura y la alimentación. Sistemas alimentarios para una mejor nutrición. Roma.

FAO. FAO en Río +20 (2012). Hacia el futuro que queremos. Erradicación del hambre y transición a sistemas agrícolas y alimentarios sostenibles. Roma.

FIGUEROA, Gustavo Esteva; LUNA, Diana Itzu Gutiérrez. Cuatro ejemplos territoriales de resistencia y rebeldía ante la tormenta sistémica. DESPOJOS Y RESISTENCIAS EN AMÉRICA LATINA/ABYA YALA, p. 43. En: [http://estudiosociologicos.org/-descargas/eseditora/despojos-y-resistencias/despojos-y-resistencias-en-america-latina\\_porto-goncalves.pdf#page=43](http://estudiosociologicos.org/-descargas/eseditora/despojos-y-resistencias/despojos-y-resistencias-en-america-latina_porto-goncalves.pdf#page=43) [consultado el 23-02-2019].

FREIRE, Paulo (1991). “¿Extensión o comunicación?”. México. Ed. Siglo XXI, 13ª ed. en español. <http://modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2011/01/freire.pdf> 25/07/13

GEZMET, Sandra. (2014). La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones. *Compendio Bibliográfico*, 24.

GRAS, Carla (2012). Empresarios rurales y acción política en Argentina. *Estudios sociológicos*, 2012, p. 459-487.

GRAS, Carla; HERNÁNDEZ, Valeria (2016). Modelos de desarrollo e innovación tecnológica: una revolución conservadora. *Mundo agrario*, 2016, vol. 17, no 36. S/Pp.

GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel; SIMÓN, Xavier. Crisis del modelo agroalimentario y alternativas. REC. *Revista de economía crítica*. N° 10. 2010.

GUDYNAS, Eduardo (2015): Extractivismos. Ecología, economía y política de un modo de

entender el desarrollo y la Naturaleza. Cochabamba: CEDIB y CLAES.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Cecilia., TUÑÓN Pablos, E., LIMÓN Aguirre, F., MORALES, H., & NIGH Nielsen, R. (2012). Representaciones sociales de los alimentos orgánicos entre consumidores de Chiapas. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 20(39), 99-130.

HUERGO, Jorge (2017). Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. Disponible en: [http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/100/Desafios\\_a\\_la\\_extension\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_cultural.\\_Huerdo\\_Jorge.pdf?sequence=1](http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/100/Desafios_a_la_extension_desde_la_perspectiva_cultural._Huerdo_Jorge.pdf?sequence=1) [consultado el 22-02-2019]

LANDER, Edgardo (2014c): El neoextractivismo como modelo de desarrollo en América Latina y sus contradicciones. Paper presented at: (Neo)extractivismo y el futuro de la democracia en América Latina: Diagnóstico y retos. Berlin, May 13-14 2014, Heinrich Böll Stiftung. <https://mx.boell.org/sites/default/files/edgardolander.pdf>. Accessed 16.05.2016.

LUNA, Diana Itzu. 2013. El arcoiris terrestre como universal posible desde el zapatismo. *Argumentos (México, DF)*, 2013, vol. 26, no 73, p. 109-130.

LLORENS, Santiago. 2013. Reversibilidad de la Tarjeta Postal, tensiones en la mirada del Paisaje de las Sierras Chicas de Córdoba/Pp. 131161. *Cardinalis*, (Año 4 N°2).ambientales. 2015. FERNANDES, Mançano. Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribuciones teóricas para una lectura geográfica de los movimientos sociales. UNESP, Campus de Presidente Prudente. Disponible en [www.prudente.unesp.br/dgeo/nera](http://www.prudente.unesp.br/dgeo/nera), 2006. [consultado el 18-01-19]

MONTEIRO, Carlos A.; CANNON, Geoffrey (2012). The impact of transnational “big food” companies on the South: a view from Brazil. *PLoS medicine*, 2012, vol. 9, no 7, p. e1001252. MUJICA RIVERO, Henry; SUÁREZ, Marlem; RODRÍGUEZ, Alberto. (2017). Aula agroecológica: Alternativa de enseñanza para escuelas rurales. *Saber*, 2015, vol. 27, no 1, p. 120-129. MUÑOZ CRISTI, Ignacio. (2015). Cristi, I. M. Autogestión Comunitaria, Intervención Social y Crisis en el Sistema-Mundo Capitalista. En Fernand Braudel Center (2015). Popular self-management, social intervention and utopistics in the capitalist world-system. En *Volumen 38*, Numero 1.

PINTO Lucas. (2012) La ideología del desarrollo sustentable y la administración simbólica de los conflictos sociales: relación entre aparatos ideológicos de Estado y la ecoeficiencia. En Cerdá J.M y Leite L.comp- 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. (2009). Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina. Geografía de los movimientos sociales en América Latina. Ediciones IVIC, Venezuela.

ROLDÁN RUEDA, Héctor Nicolás, GRACIA María Amalia, SANTANA María Eugenia y HORBATH Jorge Enrique, « Los mercados orgánicos en México como escenarios de construcción social de alternativas », Polis [En línea], 43 | 2016, Publicado el 09 junio 2016, URL : <http://journals.openedition.org/polis/11768> [consultado el 10 marzo 2019].

SVAMPA, Maristella (2015): Commodities Consensus: Neoextractivism and Enclosure of the Commons in Latin America. In: South Atlantic Quarterly 114 (1): pp. 65-82.

TECCO, Claudio, OMAR, Diego, DEON, Joaquín, SCHVARTZ, Jorge. La Participación En La Gestión De Políticas Públicas: PROMEBA en Barrio Las Polinesias, Villa Allende, Provincia De Córdoba. Ponencia del III° Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y IV° Seminario Internacional de Políticas Urbanas, Gestión Ambiental y Territorial para el desarrollo local. Resistencia, Chaco. Disponible en: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/45430993/4-TECCO-OMAR-DEON-SCHVARTZ.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1552271854&Signature=OOHJDz-vASoZjy6ifxK6gusV2E1g%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D-LA\\_PARTICIPACION\\_EN\\_LA\\_GESTION\\_DE\\_POLITI.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/45430993/4-TECCO-OMAR-DEON-SCHVARTZ.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1552271854&Signature=OOHJDz-vASoZjy6ifxK6gusV2E1g%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D-LA_PARTICIPACION_EN_LA_GESTION_DE_POLITI.pdf) [Consultado el 22-02-2019].

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 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.*

## **“Miseria planificada. Economía y dictadura”:** *Una reflexión sobre la práctica extensionista en el espacio para la memoria y promoción de los derechos humanos “La Perla”*

**Marina Giraud** | marinagiraudorinaudo@gmail.com

Profesora en Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

**María Victoria Tejada** | vikitejada@hotmail.com

Profesora en Historia Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

**Laura Bonafé** | flacabonafe@hotmail.com

Estudiante de la Lic. en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades. (UNC)

### **Resumen**

La presente reseña es una reflexión sobre la experiencia extensionista realizada durante los años 2016 y 2017 en el Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos La Perla de la provincia de Córdoba, que concluyó con el montaje de la muestra permanente “Miseria Planificada. Economía y Dictadura”. La misma se trató de un proyecto colaborativo y en conjunto entre los trabajadores y trabajadoras del sitio y miembros de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de dos proyectos de extensión en curso durante esos años. El objetivo central del proceso consistió en desentrañar la compleja relación entre lo político y lo económico durante la última dictadu-

ra cívico-militar. Se intentó poner en relieve el rol central ocupado en dicha articulación por los dispositivos represivos desplegados por las Fuerzas Armadas, como fueron los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio, y la complicidad en su ejecución de actores civiles claves. Para ello se realizó un trabajo de investigación basado en la recopilación, sistematización y análisis de diversas fuentes, para luego elaborar un dispositivo comunicacional que diera cuenta de la articulación de los saberes puestos en juego, al mismo tiempo que fuera útil para el Espacio de Memoria como lugar de constante interacción con la comunidad.

**Palabras clave:** economía, dictadura, centros clandestinos de detención

### **Abstract**

In this review we are showing the external university practice made between 2017yrs and 2017yrs in the Space of Memory and Promotion of Human Rights “La Perla”, in Córdoba. This practice finished with an exposition, called *Miseria Planificada. Economía y Dictadura*. This experience was a collaborative work between people from de Space and from the Philosophy and Humanity College of the National University of Cordoba, and was carried out during the already mentioned period of time. The main objective of this work was to bring to light the complex relationship between the political and the economical aspects of the last dictatorship. It was intended to highlight the active role in this articulation xplayed by the Illegal, Secret Centres of Detention, Torture and Slaughtering, run by the National Army, and the collaboration of civilians. This research was based on the compilation, systematising and analysis of different sources, all with the objective of creating a communicational device that could show the different aspects of the collaborative work; and also could be useful for the Space of memory, “La Perla”, to interact with the community

**Keywords:** economy, dictatorship, illegal secret centres of detention torture and slaughtering

## **Introducción**

*Estos hechos, que sacuden la conciencia del mundo civilizado, no son sin embargo los que mayores sufrimientos han traído al pueblo argentino ni las peores violaciones a los derechos humanos en que ustedes incurren. En la política económica de este gobierno debe buscarse no solo la explicación de sus crímenes sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada.*

*(Rodolfo Walsh, Carta abierta a la Junta Militar)*

La dictadura cívico-militar iniciada en Argentina tras el Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 puso a andar un *proyecto refundacional* en el cual dos elementos aparecen como centrales: la transformación esencial de la estructura económica, social y política del país y la instauración del terror de Estado como eje de la actuación represiva del Estado. Esto implicó la puesta en vigencia de un plan económico y político que, estructurado en su faz pública y en su faz clandestina como dos caras de un mismo proceso, puso en marcha una batería de políticas económicas y legislativas que reestructuraron el aparato productivo del país al mismo tiempo que desarticulaban el entramado social. La política represiva de desaparición, tortura y exterminio buscó eliminar todo aquello que apareciera como *disidente* de lo delimitado por el proyecto refundacional encarnado en las Fuerzas Armadas (FFAA) y todo un entramado de alianzas, complicidades y colaboraciones de las corporaciones civiles, que no solo formaron parte de la estructura gubernamental, sino que fueron artífices y ejecutores directos de las políticas económicas regresivas. Como reconocen Arguete y Basualdo:

El dispositivo represivo, llevado a cabo de manera institucionalizada y bajo control estatal, tuvo como blanco central a los sectores políticos, sociales y sindicales más activos y organizados, a los que enfrentó mediante la intervención y en muchos casos prohibición lisa y llana de sus órganos de representación (...) y a través de amenazas, persecuciones, secuestros, torturas y la desaparición física de sus militantes y dirigentes. La política económica erosionó las bases del modelo económico centrado en la industrialización, que había sido condición de posibilidad de una estructura social que (...) era definitivamente más inclusiva que la que daría como resultado el nuevo modelo de valorización financiera, y había sentado las condiciones de posibilidad para una intensa movilización social y el desa-

rollo de proyectos de transformación que los sectores nucleados en torno a la dictadura consideraban inaceptable. (Arguete-Basualdo, 2007:33)

Del otro lado de la moneda, el desarrollo de todo un entramado de nuevos dispositivos represivos y de disciplinamiento de la política concentracionaria desplegada por las FFAA creó, como describe Pilar Calveiro (1998), los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE). En este sentido, la definición en Argentina de aquella otredad negativa que debía ser asediada tuvo un carácter netamente político: el blanco principal para la persecución y el secuestro fueron los y las militantes sociales, sindicales, estudiantiles y de las organizaciones armadas de izquierda, sujetos que constituían un conjunto inescindible y quienes compartían tanto su politización como su condición de víctimas (Feierstein, 2014). El carácter clandestino de los CCDTyE permitió evitar cualquier tipo de control o investigación judicial, logrando la institucionalización de un *poder disciplinario, burocrático y asesino* que se pretendía total y donde los y las burócratas concentracionarios aparecían como un *servicio público criminal* que les otorgaba el derecho de decisión sobre la vida y la muerte de las personas (Calveiro, 1998). Como se reconoce desde la página institucional del Archivo Provincial de La Memoria, el terror de Estado

en su faz clandestina profundizó un sistema represivo que venía implementándose antes del golpe de estado. En la provincia de Córdoba los antecedentes son el golpe policial de marzo de 1974 conocido como el ‘Navarrazo’ y, desde mediados de 1975, el funcionamiento del escuadrón paramilitar y parapolicial autodenominado “Comando Libertadores de América”. Desde el 24 de marzo se sistematiza la represión bajo el mando del Tercer Cuerpo de Ejército. El aparato represivo, cuyo eje central eran los Centros Clandestinos de Detención, tenía como objetivo la persecución y eliminación de cualquier forma de participación política que confrontara con el proyecto político, económico y cultural impuesto por la dictadura.<sup>1</sup>

La Perla, como Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio, se inscribe en este complejo entramado de dispositivos represivos desarrollados durante la última dictadura cívico-militar en la puesta en vigencia de un nuevo proyecto político, económico y cultural. Durante los años 1976 y 1978, La Perla funcionó como CCDTyE donde se estima que per

<sup>1</sup> Archivo Provincial de La Memoria, “La Perla. Centro de Detención, Tortura y Exterminio.” Disponible en <http://www.apm.gov.ar/?q=lp/1-la-perla-centro-clandestino-de-detenci%C3%B3n-tortura-y-extermio>. FECHA DE CONSULTA 07/03/2019

manecieron en cautiverio entre 2200 y 2500 personas; la gran mayoría aún continúa desaparecida. El CCDTyE estuvo bajo la órbita del III Cuerpo de Ejército comandado por el Gral. Luciano Benjamín Menéndez. Hacia fines del año 1978, el CCDTyE es cerrado y se establece en el predio el Escuadrón de Exploración de Caballería Aerotransportada 4 del III Cuerpo de Ejército como Guarnición Militar. En el año 2007, en el marco de la Ley nacional de memoria N°25.633 del año 2002 y la Ley provincial N°9286 del año 2006, se ejecuta el traspaso del predio de La Perla a la Comisión Provincial de la Memoria; y en el año 2009, La Perla se abre públicamente como Espacio para la Memoria y la Promoción de Derechos Humanos.<sup>1</sup>

A partir de la identificación de estos dos núcleos problemáticos surge, durante el año 2015, la necesidad de pensar los vínculos y puentes teóricos y metodológicos entre las dimensiones política y económica de la última dictadura cívico-militar. Dicha necesidad se vio fomentada, a su vez, por un contexto nacional signado por el cambio en el rumbo de las políticas económicas a partir de un nuevo gobierno que asume en 2015 y, junto a él, algunos sectores de la esfera del capital comienzan a ocupar puestos claves en el Estado. Esto generó un nuevo escenario nacional, donde aquellas políticas que se abrieron en 1976 comenzaron a reaparecer en la realidad argentina, con nuevas definiciones y particularidades. Este contexto fue de gran motivación para que La Perla y la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) se propusieran un primer proceso de trabajo conjunto con el objetivo de visibilizar la dimensión económica como elemento central para pensar en las condiciones de posibilidad de la instauración del terror de Estado y las consecuencias de sus políticas económicas en el presente.

Para ello, en el año 2015, dos de nosotras (Marina Giraud y María Victoria Tejeda) salimos seleccionadas como becarias de las becas SEU 20162, otorgadas por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC (SEU-UNC), para el desarrollo de una primera aproximación a dicho análisis. La misma fue dirigida por la Dra. Silvia Morón en el marco de la cátedra de Economía Política y co-dirigida por la Mgter. Ana Carol Solís, desde la Cátedra de Historia Argentina II, ambas de la Escuela de Historia de la FFFyH de la UNC. Durante el desarrollo de dicha beca, en el año 2016, se incorpora al equipo de trabajo Laura Bonafé, a partir del Proyecto Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana (PUHAL) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, dirigido por el Dr.

1 Archivo Provincial de La Memoria, “La Perla. Centro de Detención, Tortura y Exterminio.” Disponible en <http://www.apm.gov.ar/?q=lp/1-la-perla-centro-clandestino-de-detenci%C3%B3n-tortura-y-extermio>. FECHA DE CONSULTA 07/023/2019

2 La BECA SEU 2016 fue otorgada a fines de 2015 para ser ejecutada a partir del año 2016.

Javier Moyano<sup>3</sup>, proyecto que nos incorporaba como equipo de extensión. Con el mismo, comienza a tomar forma el objetivo de materializar el proceso de investigación y recopilación documental en la elaboración y montaje de una muestra permanente en la Sala de Automotores del Espacio para la Memoria y Promoción de Derechos Humanos La Perla.

En la presente reseña compartiremos el desarrollo de esta experiencia de trabajo conjunto y colaborativo entre el Espacio para la Memoria La Perla e investigadoras de la UNC, tratando de rescatar la singularidad de los distintos actores involucrados, sus inquietudes y necesidades específicas. Finalmente, describiremos en qué consistieron los dos años de trabajo colectivo hasta la inauguración de la muestra “Miseria Planificada. Economía y Dictadura”, tratando de rescatar los desafíos y consensos desarrollados durante el proceso de investigación, diseño, elaboración y montaje de la muestra.

### **La conformación de un equipo interdisciplinario: los actores involucrados en la práctica extensionista**

Pensar la memoria como un proceso de construcción colectiva, como aquella capacidad de los grupos para reconstruir un pasado desde el presente, implica así mismo reconocer su manifestación empírica y representación material. La noción de desarrollada por el gran teórico Maurice Halbwach (1968) trae a la reflexión la necesidad de repensar la materialización de lo memorable presente en todo proceso de revisión del pasado: aquellas formas materiales de la memoria colectiva que cumplen una función mnemotécnica. Los grupos sociales dejan sus huellas en los sitios que ocupan, modificándose y/o adaptándose constantemente: “cada sociedad configura el espacio a su manera y de esta forma construye un marco fijo donde encierra y encuentra sus recuerdos.” (Mendoza García, 2005: 5).

Como se describe en la página institucional del Archivo Provincial de La Memoria, el Ex-CC-DTyE La Perla fue uno de los centros clandestinos más grandes del interior del país. Pensar en La Perla como un espacio de *materialización de lo memorable* se articula con lo que Ludmila Da Silva Catela plantea en relación a que los *lugares de memoria* no se construyen aislados, sino que lo hacen inscriptos en un marco espacial compartido por el grupo: “(...) hacen sentido en un mapa, una cartografía, un *territorio de memoria* (...)” (Da Silva Catela,

3 El PUHAL fue aprobado por Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación de la Nación. El Proyecto fue aprobado en mayo de 2015, la partida presupuestaria fue asignada en agosto 2016, y su ejecución se finalizó en 2017.

2005: 41). Así, los Ex-CCDTyE re-aparecen inscriptos en el espacio social, en la medida en que han sido transformados en *espacios de memoria* a partir de políticas públicas concretas en materia de derechos humanos desplegadas por el Estado durante la primer década del 2000. Sin embargo, estos presentan una condición muy particular: desde su concepción estuvieron pensados para no dejar huellas en las ciudades, para ser ilegales, silenciosos, al mismo tiempo que irrumpieron en la vida cotidiana de los pueblos y las ciudades, aunque sin ser nombrados, pretendiéndose invisibles frente a la comunidad pero articulando con su ritmo cotidiano de trabajo, educación, vida política, etc.

En vinculación a esta subjetividad de La Perla, con sus complejidades y especificidades, interpelados por los y las jóvenes estudiantes que visitaban el sitio y por la propia realidad política y social, comienza a surgir desde sus trabajadores y trabajadoras la necesidad de profundizar en el estudio sobre las vinculaciones entre lo político y lo económico durante la última dictadura cívico-militar, y en particular, el lugar ocupado por La Perla como Ex-CCDTyE en dicha articulación. Específicamente, el Galpón de Automotores durante aquel período funcionó como el lugar donde se depositaban las pertenencias que los grupos de tareas saqueaban a las víctimas en los secuestros y donde estas trabajaban como mano de obra esclava. Es en este contexto donde surgió una pregunta central: ¿qué buscó exterminar la dictadura y cómo se vincula esto con la economía y los sectores que se beneficiaron? Esta sala, con las marcas y recuerdos encerrados entre sus paredes, reflejaba un vínculo concreto con aquel plan económico encabezado por Martínez de Hoz<sup>1</sup>, que permitía asirse de los recursos necesarios para el financiamiento de un proyecto político mayor, basado en el exterminio de personas. Pero, paradójicamente, dicha sala como un espacio clave en aquel proceso de materialización de lo memorable antes descrito, aún no contaba con un desarrollo museológico instalado, como tampoco con insumos que fortalecieran un guión sobre dicha temática durante el recorrido que los diversos visitantes realizaban al acercarse al sitio. Junto a estas necesidades que refieren a las particularidades de La Perla, durante aquellos años venía desarrollándose en Córdoba el 7° Juicio por Crímenes de Lesa Humanidad denominado Megacausa “Menéndez III” (La Perla-Campo La Ribera-D2), donde el Ex-CCDTyE ocupaba un rol fundamental, comenzando a vislumbrarse en dicho proceso judicial la necesaria participación de civiles empresariales que posibilitaron el accionar represivo durante la última dictadura cívico-militar. En ese mismo contexto, el Estado argentino creaba una comisión bicameral para comenzar a investigar estos delitos a nivel nacional.

En este marco de particularidades, necesidades e inquietudes propias de La Perla como

---

1 Ministro de Economía durante el gobierno de facto, entre los años 1976 y 1981.

territorio de memoria conquistado, nosotras como investigadoras de Ciencias Sociales y algunas inclusive docentes de la educación media, comenzamos a cuestionarnos y problematizarnos sobre el estudio de la historia reciente a nivel nacional y en Córdoba en particular. Como describimos en la introducción del presente escrito, nuestros espacios de pertenencia académica son espacios cuyas temáticas de trabajo orbitan en torno a la problemática de los derechos humanos, la historia reciente y la dimensión económica de los procesos históricos. En este contexto es que comenzamos a participar y habitar distintos espacios de estudio y difusión sobre la dimensión económica del terror de estado en Córdoba, y fuimos observando cómo estos espacios podían ofrecer un marco propicio para complejizar los conocimientos en torno a la complicidad civil, incluso referido a los resabios de algunos actores en la actualidad. Cada una desde su experiencia individual pudimos identificar que, desde la perspectiva académica, no existía una producción historiográfica local y/o regional suficiente que se dedicara al abordaje de la dimensión económica de la última dictadura cívico-militar y su vinculación con los dispositivos represivos desplegados en la provincia. Si bien reconocíamos que existían importantes contribuciones desde la historia en relación a la cuestión de los derechos humanos, la historia cultural del pasado reciente, los procesos de legitimación política y la reconstrucción del universo de los destinatarios de la represión, entendíamos que los vínculos entre economía y dictadura habían sido escasamente abordados. En este mismo sentido, comprendimos que existía una necesidad/demanda bien concreta por parte de grandes sectores de la comunidad cordobesa de historizar sobre la complicidad civil durante el pasado reciente, el rol del empresariado en Córdoba y su participación en la represión al movimiento obrero y, junto a ello, se nos aparecía central la necesidad de indagar en torno a la relación entre el sistema político y los objetivos económicos de la dictadura cívico-militar del '76, contextualizando y complejizando el relato.

Como historiadoras y docentes, creemos que nuestro desarrollo profesional tiene como eje central justamente el de problematizar contextos o circunstancias sociales a fin de reconstruir un pasado interpelado, que solo puede lograrse a partir del trabajo en conjunto con la comunidad. Para llevar adelante la investigación histórica no basta analizar y trabajar sobre los hechos y acontecimientos pasados como una mera sucesión de eventos, sino que es necesario rescatar el sentido de los hechos sociales estudiados, recuperando la subjetividad de los grupos sociales y encontrando las rupturas y permanencias de tradiciones, sentidos y prácticas comunes, entendiendo la singularidad de los recuerdos y la posibilidad de activar el pasado en el presente a partir de ellos e indagar sobre el significado de los acontecimientos en sus contextos sociohistóricos. Y es a partir de las exigencias de la comunidad en

relación al análisis de nuestro pasado donde la Universidad y nosotros, los y las investigadores, encontramos una excelente oportunidad para desarrollarnos, dialogando y vinculando los aprendizajes mutuos con dicha comunidad no universitaria.

Es a partir de estas decisiones metodológicas, políticas y epistemológicas que decidimos vincularnos a los diversos proyectos de extensión relacionados al trabajo de la historia reciente en relación a los territorios de memoria. En este marco conformamos un equipo interdisciplinario de trabajo junto a los y las trabajadores de La Perla (investigadores, comunicadores sociales, educadores, diseñadores y arquitectos) a los fines de pensar y construir un dispositivo museográfico situado en el Espacio de Memoria que pudiera condensar y reflejar las indagaciones en torno a las vinculaciones de lo político y lo económico durante la última dictadura cívico-militar.

### ***La práctica extensionista en la elaboración de un dispositivo museográfico***

Es en este contexto sociohistórico que aquellas inquietudes y necesidades, por parte de los trabajadores y trabajadoras de La Perla y este grupo de investigadoras-docentes, se reencontraron en el escenario de la Extensión universitaria para llevar a cabo dicho proceso de revisión y análisis de la historia reciente cordobesa desde nuestros respectivos espacios de trabajo.

En un primer momento, en el marco de la Beca SEU-UNC, se comenzó a trabajar en la creación y consolidación de un espacio de estudio, formación y discusión sobre el proyecto político-económico nacional y el rol que jugaron diversas empresas en Córdoba en torno a la complicidad económica en la última dictadura cívico-militar, al interior del Área de Investigación del Espacio de Memoria La Perla coordinado por la Lic. Victoria Chabrando. Partiendo de saberes construidos por los trabajadores y trabajadoras de La Perla y priorizando los aportes desde diferentes saberes disciplinarios provenientes de la Antropología, la Economía, la Comunicación Social y la Historia, se pretendió establecer un diálogo con las experiencias, inquietudes e interrogantes de los y las visitantes del Espacio. En este marco, se generaron instancias de encuentro y socialización del equipo de trabajo que en su doble dimensión (como espacio de formación e intervención) compartió experiencias y trabajó en torno a la elaboración de estrategias didácticas y pedagógicas y en la planificación de actividades durante todo el proceso. Este trabajo colectivo, en donde el diálogo de saberes

primó en todo momento, llevó a la condensación de los objetivos propuestos desde el inicio. En primer lugar se comenzó a reunir material bibliográfico sobre la dimensión económica del terror de estado, la complicidad empresarial en Córdoba y la represión al movimiento obrero durante la última dictadura cívico-militar para la biblioteca de La Perla<sup>1</sup>. A partir de ello se continuó con la sistematización de la información recopilada para contribuir, en un futuro, a la elaboración de un material didáctico del Área de Educación del sitio, que brindara estrategias didácticas y pedagógicas sobre la temática durante los recorridos y fuera una fuente y recurso de consulta concreto para los docentes. Así mismo, intentamos contribuir con nuestro trabajo para que los trabajadores y trabajadoras del lugar pudieran incorporar talleres sobre economía y dictadura y espacios de producción y reflexión desde el universo de significancia de cada uno de los grupos involucrados y, de esta manera, poder incorporar dentro de los recorridos temáticos que se ofrecen al público educativo una nueva línea de trabajo: *complicidad civil y el rol del empresariado cordobés durante el Terrorismo de Estado*. Asimismo se buscó avanzar en la proyección de una muestra museográfica sobre la dimensión económica del terror de estado en Córdoba.

A mediados del año 2016, ya enmarcadas en el proyecto PУHAL, abrimos un segundo momento de nuestra práctica extensionista como un grupo de trabajo ya consolidado. Retomamos los objetivos iniciales propuestos en la BECA SEU y suscribimos al objetivo extensionista principal del PУHAL referido a la construcción de una muestra fija que abordara la temática investigada. En este marco y con un equipo de trabajo con nuevos integrantes, comenzaron las reuniones quincenales y/o mensuales de trabajo colectivo en búsqueda de objetivos y líneas de trabajo para el montaje de una muestra museográfica. Nuestra labor continuó con un arduo trabajo de archivo, relevando un fascículo particular que el diario cordobés *La Voz del Interior* dedicaba durante los meses de septiembre al mundo empresarial industrial en conmemoración del día de la industria<sup>2</sup>. El trabajo consistió en revisar todas las publicaciones que el diario realizó durante los años comprendidos entre 1974 y 1983, tomando fotografías de publicaciones, notas, entrevistas, publicidades y viñetas de humor gráfico que refirieran a la realidad política, social y económica del país. La intención estaba puesta en recuperar la voz de los actores, los empresarios con nombre y apellido que reflexionaban (a título personal o como representantes de las distintas corporaciones empresariales

1 Para ello se consultaron bibliotecas de la provincia y de la universidad con la intención de recopilar investigaciones pertinentes y revistas publicadas: el Archivo de la Provincia de Córdoba, el Archivo y la Hemeroteca de la Legislatura provincial e información proveniente de juicios por crímenes de lesa humanidad.

2 El 2 de septiembre se conmemora en Argentina el Día de la Industria por aquel día de 1587 cuando se produjo la primer exportación argentina. El 2 de Septiembre de 1587 zarpó del fondeadero del Riachuelo la Carabela San Antonio, al mando de Antonio Pereyra, con rumbo a Brasil.

de la provincia) sobre el accionar de las FFAA en el poder, las nuevas políticas económicas puestas en marcha y el impacto que ellos mismos reconocían de dichas transformaciones en sus ámbitos de producción. Junto a ello, sumamos al acervo documental recopilado algunas publicaciones de los diarios Clarín y La Nación a nivel nacional, sobre fechas particulares que consideramos relevantes. Asimismo acudimos al acervo documental extraído en el marco de la beca SEU, de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, en torno a las publicaciones de las revistas *Novedades Económicas* y *Estudios Económicos* del Instituto de Estudios sobre la Realidad Argentina y Latinoamericana de la Fundación Mediterránea. Esto nos permitió configurar, en conjunto con el Área de Investigación y de Comunicación de La Perla, un acervo documental de un gran volumen de fotografías que sirvieron como las principales fuentes de la investigación que analizamos, sistematizamos y articulamos con material bibliográfico y teórico.

Luego de este primer momento se abrió paso al diseño y ejecución de la muestra permanente en el Galpón de Automotores de La Perla. Para ello se incorporaron al equipo los diseñadores y arquitectos Pablo González y Federico González. La lógica con la que se pensó la muestra fue la de dar cuenta del vínculo entre capital y trabajo en la reconfiguración de un nuevo régimen de acumulación por valorización financiera a partir de 1976. Teniendo en cuenta el público visitante del sitio, especialmente estudiantes de todos los niveles educativos, intentamos construir un dispositivo que reflexionara desde el presente, atendiendo a las continuidades propias de la estructura social en la que nos encontramos inmersos. Es por esto que se buscó expresar en aquel vínculo entre el capital y el trabajo paralelamente el enriquecimiento de un cierto sector del capital como así también la marginalización y la exclusión del sector trabajador. La dictadura se ocupó de arrasar, mediante el terror de estado como así también a través de las políticas económicas que ponía en marcha, con una clase trabajadora organizada, dispuesta a combatir los poderes hegemónicos de la economía a principio de los setenta. Por ello se intentó, por un lado, reivindicar el accionar del movimiento obrero, las resistencias, el paso de un gran número de trabajadores por el Ex-CC-DTyE, para comprender y pensar en las propias resistencias presentes. Para ello se trabajó con imágenes de la época y con gráficos que pudieran expresar, desde los momentos previos al golpe hasta su finalización, las particularidades del mundo del trabajo. Por otro lado, mediante las voces hegemónicas de empresarios cordobeses, diversas fotos de la prensa y publicidades de la época, como así también gráficos e imágenes, se buscó visibilizar la apropiación y concentración de la riqueza dentro del mundo del capital, atendiendo a sus heterogeneidades, en clave de “ganadores” y “perdedores” en el cambio de modelo econó-

mico en el país.

De esta manera se buscó, a través de un dispositivo museográfico, visibilizar la dimensión económica de un proceso que resulta clave para comprender los nuevos bloques de poder, el papel de los actores sociales y las políticas implementadas en el país a lo largo de las últimas cuatro décadas. El 6 de octubre de 2017 se vio concretado el trabajo extensionista que llevó dos años, con la inauguración de la muestra “Miseria Planificada. Economía y Dictadura”: primera muestra sobre economía y dictadura en el país, dentro de un Sitio de Memoria. La misma fue posible por la colaboración de la Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidad de la UNC, el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC y la Comisión y el Archivo Provincial de la Memoria.

## **Reflexiones finales**

En el intento de realizar una reflexión de cierre sobre la experiencia realizada, creemos que parte de los interrogantes que La Perla intentó responder con esta muestra no debieron buscarse solamente en los ecos de la cuadra o las sombras de la sala de torturas. Consideramos que la posibilidad de comenzar a desanudar preguntas tan centrales sobre el proceso estudiado, en torno a cómo fueron posibles centros de exterminio como La Perla y cómo es que ingresa en la lógica de estos dispositivos represivos el robo y expropiación de muebles, dinero, joyas, autos y propiedades de los secuestrados, aparece en la medida en que comenzamos a investigar al interior de las políticas públicas implementadas durante la última dictadura cívico-militar donde la dimensión económica ocupa un lugar central. Es en este sentido que no podemos pensar el horror sin la planificación de la miseria generalizada. Entender La Perla como un espacio educativo que propicia la promoción de los derechos humanos, a partir de herramientas pedagógicas en diálogo con las demandas y saberes que inquietan a la sociedad, en especial a los y las jóvenes, nos interpeló como agentes de la universidad pública, quienes creemos tenemos un compromiso político desde nuestra formación: el deber de generar espacios de estudio y reflexión y propiciar la creación de dispositivos que fomenten el pensamiento crítico y complejicen el conocimiento en torno a nuestra historia. No se trata de transferir un capital cultural que nos brinda la universidad,

1 La curaduría de la muestra estuvo a cargo de Pablo González, Victoria Chabrandó, María Noel Tabera y Emiliano Fessia. El diseño de la muestra estuvo a cargo de MULA Arquitectos, Pablo González y Federico González. El Montaje a cargo de Pablo González, Federico González, Guillermo Febre y Juan Spicogna y la investigación por Tejeda María Victoria, Giraudo Marina, Bonafé Laura y Victoria Chabrandó.

sino de intervenir en la construcción conjunta de nuevos saberes, que debemos asimismo poder recuperar y resignificar en nuestros espacios académicos.

Junto a ello, los nuevos estudios focalizados en el rol y en la responsabilidad penal, civil y política de personas, instituciones y empresas que facilitaron la ejecución de un plan criminal con las FFAA a la cabeza, nos interpeló desde nuestra formación en derechos humanos y desde nuestros lugares de pertenencia académica en la necesaria tarea de involucrarnos con la gestión de las políticas de memoria, verdad y justicia. Estamos convencidas de que esta relación permite construir estrategias colaborativas de construcción de conocimiento situado que sirva como insumo para la creación de dispositivos museográficos, pedagógicos y de comunicación, fortaleciendo cada vez más el no muchas veces visible puente entre la producción académica del conocimiento y la comunidad en general.

En particular creemos que cobra un sentido primordial el hecho de que esta experiencia haya dado como resultado la instalación de la primer muestra sobre economía y dictadura en el país en un Espacio para la Memoria. La lógica con la que la muestra fue pensada, proponiendo como eje central el vínculo entre capital y trabajo, refleja una decisión política clara tomada por el equipo interdisciplinario que llevó a cabo el trabajo: no solamente se buscó hacer foco en el proceso estructural de reforma económica que significó el enriquecimiento de un cierto sector, sino que también quisimos poner de relieve el desenlace de lo que algunos autores han denominado como una *revancha clasista*, expresada en una redistribución regresiva del ingreso en detrimento del sector trabajador. De esta manera, es posible reflexionar a lo largo del recorrido de la muestra cómo, a partir de un proceso de desarticulación del aparato productivo consolidado durante el proceso de industrialización sustitutiva previo, se arrasó con una clase trabajadora combativa organizada que disputaba a los poderes hegemónicos de la economía y al orden político establecido. Es por ello que se intentó reivindicar un movimiento obrero organizado, visibilizando aquella resistencia de principios de los setenta y el paso de un gran número de trabajadores y trabajadoras por el Ex-CCDTyE, para poder pensar en los procesos de resistencia presentes durante el período, aún en el marco del terror de Estado.

Finalmente, para concluir la reseña aquí elaborada, rescatamos la importancia del vínculo establecido entre un proceso de investigación en el marco de la lógica académica con los Espacios de Memoria. Pensar la materialización de 2 años de trabajo de investigación que condensa trabajo de archivo, análisis de fuentes y material teórico en una muestra de producción colectiva en un espacio como La Perla, con una dimensión pedagógica clave

y abierto a una infinidad de visitantes de todos los sectores y lugares, resultó un desafío sumamente interesante. Esto dejó abierta una infinidad de líneas de acción para seguir profundizando y trabajando en desentrañar la compleja trama de complicidades civiles en la implantación del terror de Estado en Argentina. En este sentido, tras la inauguración de la muestra, desarrollamos talleres de formación junto a los trabajadores y trabajadoras del espacio para garantizar la inclusión de la muestra en los recorridos pedagógicos. En este sentido, algunas posibles líneas de trabajo que quedaron en el tintero para ser exploradas en un futuro refieren a la elaboración de cartillas y nuevos dispositivos comunicacionales que puedan agregarse al espacio de la muestra, como son algunas gigantografías de las fuentes fotográficas de diarios y revistas para que los y las visitantes puedan revisar. Por último, para nosotras como investigadoras significó una puerta de entrada a un inmenso mundo a ser explorado, donde estamos elaborando procesos de tesis y material bibliográfico y teórico para ser publicado.

## **Bibliografía**

ARGUETE, Eugenia y BASUALDO, Victoria (2007): *Argentina: de la dictadura militar a la crisis, 1976-2001. Una mirada desde la historia económica*. CePA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CALVEIRO, Pilar (1998): *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. COLIHUE, Buenos Aires.

DA SILVA CATELA, Ludmila (2007): “Situación La Perla. Los CCD como territorios de memoria conquistados”. En *Sitios de memoria: experiencias y desafíos*. Cuaderno I, Red Federal de Sitios de memoria, Archivo Nacional de la Memoria, Secretaría de DD.HH, Córdoba.

FEIERSTEIN, Daniel (2014): “Acerca de las discusiones, definiciones y límites del concepto de genocidio”. En FEIERSTEIN, Daniel (2014) *El genocidio como práctica social*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

HALBAWACH, Maurice (2004) [1968]: “La memoria colectiva y el espacio”. En HALBAWACH, Maurice (2004) [1968] *La memoria colectiva*. Prensa Universitaria de Zaragoza, Zaragoza.

HALBAWACH, Maurice (1968): “Memoria colectiva y memoria histórica”. En HALBAWACH, Maurice (1968) *La memoria colectiva*, PUF, París

MENDOZA GARCÍA, Jorge (2005): “Exordio a la memoria colectiva y el olvido social”. *Revista Athenea Digital*, N° 8, Iztapalapa-México, Otoño 2005.



Licencia Creative Commons

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



# Comunidades que hablan

**Florencia Cisnero** | florencia.cisnero@gmail.com

Lic. en Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

**María Magdalena Uzín** | magdalenuzin@gmail.com

Dra. en Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

## Resumen

La *comunidad hablada* fue un proyecto desarrollado en 2017 que tuvo como objetivo principal albergar la expresión de memorias de género, tanto colectivas como individuales, a través de prácticas de narración oral, en el marco de una beca otorgada por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, y dentro del Programa de Apoyo a Bibliotecas Populares (Facultad de Filosofía y Humanidades). El objetivo con este proyecto fue integrar experiencia, memoria y conocimientos (formales y no formales) de los miembros de una comunidad a través de actividades en torno a la narración oral. De este modo, se propiciaron espacios de producción de relatos en el marco de modalidades creativas y de reflexión sobre la experiencia vivencial en relación a temáticas de género.

Este proyecto en particular se desarrolló en dos territorios: en el Hospital Nacional de Clínicas (en adelante HCN), localizado en Barrio Alberdi, y en la Cooperativa de Vivienda El Arca, ubicada en Barrio Ampliación Marcos Sastre, ambos de la Ciudad de Córdoba. Debido a que el marco de este trabajo fue el *Programa de extensión de Apoyo a Bibliotecas Populares*, los integrantes del equipo tuvieron contacto previamente con las comunidades destinatarias del proyecto. De esta manera, se pensó en dos comunidades con disímiles caracte-

rísticas, pero que compartían la particularidad de ser sectores que, hasta el momento, no contaban con actividades de sensibilización sobre la perspectiva de género.

**Palabras clave:** Palabra - Comunidad

## **Abstract**

The *Spoken Community* project took place in 2017 and intended to host the expression of gender memories, collectively and individually, through oral narrative practices, founded by a grant from the Extension secretary (UNC), in the Program for the Support of Popular Libraries (FFyH). Our goal was to integrate experiences, memories and knowledge (formal and informal) from the target communities, through workshops and activities akin to oral narratives. The narrative production was developed through creative and reflective activities, about the social experience related to gender issues. It took place in two territories: the National Clinical Hospital (UNC), and the Housing Cooperative El Arca, both in Córdoba, Argentina. The two communities have different particularities but neither of them had developed activities towards the reflection or discussion on gender issues.

**Keywords:** Word - Community

## **Introducción**

La *comunidad hablada* fue un proyecto desarrollado en 2017 que tuvo como objetivo principal albergar la expresión de memorias de género, tanto colectivas como individuales, a través de prácticas de narración oral, en el marco de una beca otorgada por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. El proyecto estuvo a cargo de Florencia Cisnero con la dirección de Magdalena Uzín, se inscribió dentro del Programa de Apoyo a Bibliotecas Populares<sup>1</sup> (FFyH) y tuvo como objetivo integrar experiencia, memoria y conocimientos (formales y no formales) de los destinatarios a partir de talleres que contuviesen

<sup>1</sup> El Programa de Apoyo a Bibliotecas Populares de la Sec. de Extensión funciona desde marzo de 2016 y está coordinado por docentes y profesionales de las Facultades de Filosofía y Humanidades, Artes y Sociales: Dra. Ximena Triquell, Dra. Andrea Bocco, Dra. Magdalena Uzín, Lic. Juan Manuel Andrés y Abg. Alejandro Martínez..

actividades afines a la narración oral. De este modo, se propiciaron espacios de producción de relatos en el marco de modalidades creativas y reflexión sobre la experiencia vivencial en relación a temáticas de género.

### **Detectando necesidades: Antecedentes**

El punto de partida de este proyecto fueron las actividades desarrolladas por el *Programa de Apoyo a Bibliotecas Populares*, del cual los miembros de este proyecto forman parte, con diversas comunidades en la ciudad de Córdoba. Dichas actividades estuvieron centradas, entre otros aspectos, en la participación activa en problemáticas comunitarias. Así, respondimos a necesidades que se articularon con los objetivos del programa, como la integración de bibliotecas populares a otros espacios comunitarios (merenderos, por ejemplo), la construcción de ciudadanía y reconocimiento de derechos, articulando también con nuestros intereses académicos (tales como el tratamiento de la perspectiva de género en los discursos sociales) y la promoción de la lectura y la relación temprana con la literatura (relatos, lectura, escritura, entre otros).

El desarrollo del proyecto tuvo lugar en dos territorios: en el Hospital Nacional de Clínicas (HNC), localizado en Barrio Alberdi, y en la Cooperativa de Vivienda El Arca, ubicada en Barrio Ampliación Marcos Sastre, ambos de la Ciudad de Córdoba. Los integrantes de este proyecto tuvieron contacto previamente con estas comunidades debido a la experiencia previa con el programa de extensión mencionado. Identificamos, de esta manera, dos comunidades con disímiles características, pero que compartían la particularidad de ser sectores que, hasta ese momento, no contaban con actividades de sensibilización sobre la perspectiva de género.

En el HNC articulamos nuestro proyecto con las actividades del Dpto. de Medicina Familiar de la misma institución, en el marco del programa *Encuentros Saludables* que propone un vínculo integral con los pacientes que participan. A instancias de un trabajo en equipo con los profesionales de salud (médicas y psicólogas), ideamos el formato del *taller de tejido* que estaría dirigido a la comunidad de pacientes del hospital, estableciéndose una convocatoria durante un mes previo al comienzo de actividades.

En el segundo espacio, respondimos a una demanda concreta por parte de la comunidad receptiva. En este caso, la comisión de madres que gestiona el centro de actividades de la Cooperativa nos solicitó incorporar actividades para articularlas con la inauguración de la Biblioteca Popular Ubuntu en mismo espacio físico. De esta manera, se les propuso un *taller de títeres* denominado “Títeres que cuentan”, dirigido a niños de la comunidad.

## **Contexto**

A mediados de 2017, en función del escenario contemporáneo donde las problemáticas y demandas sociales se condensaron en la cuestión de género, *La comunidad hablada* se propuso como un proyecto de extensión orientado a la mejora de la calidad de vida de la comunidad y la concientización sobre las políticas de género, a partir de ofrecer espacios de comunicación y encuentro a través de la palabra, en un marco de contención y respeto.

Nos proponíamos atender a un creciente fenómeno social y discursivo que se desarrollaba en muchos niveles, tanto en los medios de comunicación como en la cultura popular (a través de diferentes formas de protesta y movilización), en donde se identificaba, a nuestro entender, una postura crítica frente a las diversas prácticas cotidianas de violencia, autoritarismo y machismo. Podemos citar el manifiesto del movimiento Ni una menos, en donde se establecen una serie de puntos programáticos con el objetivo de erradicar la violencia de la sociedad y evitar los femicidios. La ley 26.485 define la violencia contra las mujeres como:

Toda conducta, acción u omisión que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como también su seguridad personal.

Esta definición alcanza a aquellas conductas o acciones “perpetradas desde el Estado o por sus agentes”.

## ***De la mirada teórica a la práctica en el territorio***

Desde nuestro marco teórico, concebimos la noción de demanda social en un entorno democrático en los términos postulados por Ernesto Laclau (2005): como la existencia de demandas sociales, individuales, heterogéneas y dispersas que, con el correr del tiempo, pueden ser articuladas en un reclamo general que las ampare. Dicho reclamo puede ser respondido, reflejándose en el ámbito jurídico. Podemos ejemplificar esto con las políticas de género en nuestro país, las cuales en los últimos 15 años han manifestado un proceso de ampliación de derechos, que reconoce nuevas figuras como la diversidad sexual y busca (con mayor o menor éxito) proteger la condición de la mujer y de las disidencias sexuales en un entorno vulnerable, entre otros aspectos.

En los contextos específicos en donde decidimos trabajar hallamos, además, otros cuadros de situación. En lo referido al ámbito de la salud pública, y más particularmente del HNC, los problemas que más afectan a la población adulta mayor, en su mayoría mujeres, que conforman el grupo de pacientes destinatarios de las acciones del Departamento de Medicina Familiar, son las enfermedades crónicas no transmisibles<sup>1</sup>. Por este motivo, la línea de acción de este Departamento se ha centrado en ofrecer actividades relacionadas con cambios en los estilos de vida: actividad física, recreación y socialización; ya que, en palabras de este equipo, promover estos cambios en las conductas transforma los tratamientos, disminuyendo las complicaciones producidas por estos problemas. Considerando este aspecto, nuestra metodología de trabajo se organizó en torno a lo vincular y se promovieron valores tales como el respeto, confianza, dignidad, entre otros.

En consecuencia, las actividades semanales del taller de tejido coordinado por Camila García Reyna (parte de equipo del proyecto y del Programa de Apoyo a Bibliotecas Populares) contó con la asistencia ininterrumpida de miembros del equipo de Medicina Familiar, quienes desarrollaron intervenciones, en algunos momentos, orientadas a la contención de las actividades. Esto facilitó que la dinámica de trabajo tendiera a la apertura y la confianza de las talleristas. Cabe destacar que la convocatoria del taller contó con pacientes con diver-

---

<sup>1</sup> Según la OMS, las ENT, también conocidas como enfermedades crónicas, tienden a ser de larga duración y resultan de la combinación de factores genéticos, fisiológicos, ambientales y conductuales. Los principales tipos de ENT son las enfermedades cardiovasculares (como los ataques cardiacos y los accidentes cerebrovasculares), el cáncer, las enfermedades respiratorias crónicas (como la enfermedad pulmonar obstructiva crónica y el asma) y la diabetes. Los gobiernos instrumentan medidas para reducir los factores de riesgo (que favorecen las ENT): dietas malsanas, la inactividad física, la exposición al humo del tabaco y el uso nocivo del alcohol.

sos antecedentes clínicos (leves retrasos cognitivos, víctimas de violencia, recuperaciones de enfermedades crónicas, etc.), quienes recibieron como consejo médico desarrollar las actividades creativas e integradoras de nuestro taller. De esta forma, “Tejiendo historias” se configuró también como un espacio de salud, alineándose con la dinámica de “espacios saludables” que desarrolla el Departamento de Medicina Familiar.

En relación al segundo espacio territorial, en el contexto formativo de la naciente Biblioteca Popular Ubuntu, el planteo de las actividades fue distinto. Esta biblioteca, radicada dentro de la Cooperativa El Arca, dispone de un espacio comunitario con múltiples funciones dentro de la comunidad: es merendero, sala cuna y comedor popular. Es administrada por un grupo de madres, quienes solicitaron concretamente actividades creativas y formativas para los niños de la comunidad. A raíz de ello, desplegamos una propuesta de taller de títeres que se enmarcó dentro de una oferta de talleres del lugar. De este modo, identificamos la necesidad de propiciar un espacio de expresión y reflexión, con actividades que reforzaran los lazos sociales y la creatividad. La totalidad de los niños que asistieron pertenecían al barrio, la mayoría también asistía a otros talleres promovidos por la biblioteca (murga, cocina, teatro y dibujo).

Inicialmente, esta propuesta contempló como destinatarios a madres y padres, quienes mediante la actividad del teatro para títeres elaborarían y transmitirían contenidos orientados a la reflexión sobre género a los niños de la comunidad. No obstante, la disponibilidad de los adultos era reducida, razón por la que se modificó la convocatoria: los destinatarios del taller serían niños de 6 a 11 años de edad. Los nuevos destinatarios respondían a otro contexto, en este sentido leímos en esa actualidad una interpelación de los fenómenos discursivos: la débil implementación de la ESI en espacios formativos.

Concebimos los talleres, tanto en el HCN como en la Cooperativa, como espacios para propiciar herramientas de reflexión para comprender la emergencia de una serie de leyes tendientes a “ampliar derechos”, es decir garantizar la protección integral de la mujer (N° 26.485, sancionada en abril del 2009) o promover el derecho a la educación sexual integral (ESI) hacia educandos de todo el país, ley que en ese momento (a casi una década de su disposición en el ámbito jurídico) no consolidaba una implementación plena en las currículas escolares. Es por esto que identificamos como necesidad el reconocimiento de estos derechos y la formación con perspectiva de género tanto en adultos como niños, mediante diferentes metodologías y contenidos trabajados. Dichos contenidos y abordajes apuntaron a la sensibilización sobre los estereotipos de género, para desnaturalizar las situaciones de

inequidad y aportar al desarrollo de capacidades creativas, de autoreconocimiento y empoderamiento. Aportando, de esta manera, herramientas para dimensionar situaciones de vulnerabilidad social.

## **Metodologías**

El abordaje en los talleres estuvo orientado a rescatar memorias de género por parte de los destinatarios del proyecto, a partir de actividades creativas y de la transmisión de experiencias, siendo la narración oral el vehículo más explorado.

En las dinámicas de trabajo se integraron la capacidad de relacionarse, crear y formar una postura crítica frente a la realidad, ligada a la autoconciencia del propio rol dentro de la comunidad. Así, recuperamos las dimensiones de sujeto y de comunidad, trabajando con elementos vinculados con la identidad, ya que como plantea Joël Candau “la memoria colectiva da cuenta de una cierta permeabilidad de las conciencias, y a mayor la convergencia entre las representaciones del pasado elaboradas por cada individuo, mayores serán las representaciones identitarias.” (Candau, 2001:63). En relación al vínculo entre género y memoria, exploramos los clichés sobre el mundo femenino y los estereotipos de género, revisamos, además, aspectos en torno a la voz autónoma y el espacio propio. Siguiendo a Elizabeth Jelin (2002), quien sostiene que la figura femenina tiene “su lugar social anclado en vínculos familiares naturalizados, (que) reproducen y refuerzan estereotipos y visiones tradicionales”.

En el caso del HCN, nuestra perspectiva teórica tiene resonancias con el abordaje propuesto desde la epistemología de la salud, perspectiva a la cual adhiere el Departamento de Medicina Familiar, en donde salud y enfermedad se vinculan estrechamente a la formación de intersubjetividades. Esta concepción holística de la salud implica una recuperación de la dimensión de sujeto, ya que abandona la idea de subjetividad como exterioridad absoluta, lo que implica que “las conductas y cualquier fenómeno psíquico se transforman en hechos significantes” (Samaja, 2004:151). Es decir, tanto conductas como hechos psíquicos remiten a una idea de función o representación. Por ello, es importante construir/reconstruir intersubjetividades que colaboren en las prácticas de cuidado de la salud y fortalezcan las redes de relacionamiento social.

La dinámica de los talleres se orientó hacia los siguientes puntos:

- **Aprender haciendo:** Los conocimientos sobre cómo narrar se adquieren en la práctica concreta; este aprender “por descubrimiento” implica la integración teórico-práctica de elementos de la expresión corporal, prácticas de lectura como así también experiencias vivenciales (memorias individuales).
- **Una metodología participativa:** Se enseña y se aprende desde una dinámica en la que todos los talleristas participantes están implicados como sujetos/agentes, posibilitando que cada persona aprenda a encontrarse con su imaginario experimental de manera abierta y creativa, facilitando el aprendizaje para la cooperación y la integración (empatía).
- **El aprendizaje como trabajo interdisciplinario:** Consistió en el abordaje de la práctica artesanal y teatral desde múltiples perspectivas, estableciendo relaciones con conocimientos ya adquiridos por los talleristas participantes en anteriores situaciones lúdicas y vivenciales.
- **El vínculo de intercambio:** Desarrollamos una relación específica para la creación, en donde la dinámica grupal presupone el criterio de producción colectivo del producto de cada encuentro, de esta manera los coordinadores o facilitadores tienen una tarea de animación, estímulo y orientación.

## **Tejiendo historias**

El taller de tejido en el HNC tuvo un carácter anual y se desarrolló durante 33 encuentros semanales, desde abril a diciembre de 2017. Las actividades del taller estuvieron orientadas por un aprender haciendo, en donde la facilitadora del taller no siempre fue la impartidora del saber, sino que el rol se trasladó a otras talleristas. Dando así, como resultado, la convivencia de coordinadores y un espacio abierto al aporte de cada participante, el que se orientó a rescatar los saberes en una dinámica colaborativa (tallerista asistiendo a otra tallerista). Este aspecto facilitó que las participantes se vinculasen unas con otras de manera más cooperativa, por interés genuino en lo nuevo y por aprender. El aprendizaje se descentraliza del rol de la coordinación y pasa a estar en cada tallerista, desarrollando autoconfianza y

capacidades de transmisión con sus colegas. Debido a esta dinámica de trabajo fue posible mantener la modalidad abierta del taller, de manera que se pudieron sumar nuevas participantes a las actividades en tanto el aprendizaje de la técnica de tejido podía realizarse por más de una persona, mientras que el resto de las talleristas continuaba con otros trabajos y técnicas aprendidas.

Este fue, quizás, el acierto más relevante del taller, ya que precisamente se buceó en los encuentros sobre saberes que “merecieran ser transmitidos”; en este sentido, la autoconfianza de las participantes fue en aumento, en la medida que lograban aprender una nueva técnica o punto, se sentían con la libertad de retransmitir dicho conocimiento a otra compañera. Esta fluidez del aprender al compartir y enseñar, a elección de la participante, generó nuevas propuestas nacidas de las talleristas; por ejemplo, la producción de prendas durante los encuentros de taller que, al inicio, estaban destinadas a parientes y allegados, pero que, a mediados del año, decidieron cambiar: el destinatario final de su prenda pasó de ser alguien de su ámbito privado a convertirse en una donación. Por otro lado, estas actividades de donación fueron concretadas por las mismas talleristas, sin depender de la coordinación: ellas efectuaron la gestión con las instituciones, en el primer caso el HNC (se tejió en forma conjunta una manta para la sala de internaciones) y, en el segundo caso, un ente de salud público localizado en un barrio aledaño al taller (mantas, ropa para bebés y juguetes tejidos).

Una dimensión que quisimos explorar en los talleres fue la del cuerpo, razón por la que planteamos, para todos los encuentros, una breve rutina de ejercicios de relajación y respiración al comienzo y el cierre de cada reunión. Esta actividad tuvo como finalidad reforzar la autoconciencia del cuerpo y la percepción hacia los otros, como así también de la tarea manual; estuvo propuesta al comienzo por la coordinadora y, en otros momentos, por una de las participantes.

Con el transcurso de los encuentros, se incorporó al taller un espacio de lectura de poesías breves para leer y compartir impresiones sobre lo leído. La selección de textos fue realizada en torno a la figura de la tejedora y del mundo femenino<sup>1</sup>. A partir de esta actividad, las talleristas comenzaron a traer textos que buscaron y seleccionaron para compartir en el taller. La selección de textos responde a temáticas vinculadas a la actividad del tejido, el autococonocimiento, el mundo de lo femenino, la cotidianeidad, el tiempo, entre otras.

A raíz de las inquietudes que despertaron las actividades con la literatura, las talleristas soli-

---

1 Autoras trabajadas: Idea Villariño, Hoàng Th Ý Nhi, Sylvia Plath, Emily Dickinson, Camila García Reyna, Gandhi, autores anónimos.

citaron un espacio de intercambio y producción de textos creativos. De manera tal que propusimos un taller de escritura creativa “Tejiendo historias con palabras”, este se desarrolló a lo largo de 5 encuentros con menos participantes que su predecesor. A pesar de la brevedad de la experiencia, consideramos que el surgimiento de este taller fue producto de la maduración de las talleristas en relación con las lecturas sensibilizadoras<sup>2</sup> respecto a temáticas actuales. En ese tiempo, las inclinaciones y motivaciones personales se predispusieron a raíz de talleres en donde se persiguió como fin la expresión autónoma de los participantes, en otras palabras, la búsqueda de una voz propia que pudiera dar cuenta de su punto de vista en el mundo. En este taller se trabajó en base a la reescritura de cuentos de hadas y los resultados fueron muy productivos no sólo en cuanto a los textos desarrollados en el grupo, sino en cuanto a la vinculación con la escritura y la palabra como herramientas de expresión y recuperación de la memoria individual. En el caso particular de una participante que, ante sus dificultades clínicas para retener recuerdos, en ocasión de volver a su pueblo de origen y reencontrarse con compañeros de la escuela primaria, expresó que la participación en el taller de escritura la había incentivado a llevar un cuaderno y registrar allí los recuerdos compartidos.

El taller *Tejiendo historias* también expuso su actividad y resultados en diversas instancias, como en la muestra anual de talleres del HNC y con la participación en las jornadas de Prácticas Profesionales en la Facultad de Psicología. En este sentido, consideramos que el taller se consolidó como un espacio preventivo de salud y facilitador de vínculos sociales solidarios y creativos. Además, al finalizar el período de la beca otorgada por la Secretaría de Extensión de la UNC, se decidió en conjunto con las participantes y el Departamento de Medicina Familiar que el mismo seguiría desarrollándose con una modalidad similar y coordinado por una de las participantes del primer ciclo, demostrando así la manera en que la comunidad se apropió de la propuesta.

### **Títeres que (te) cuentan**

El taller se desarrolló durante 23 encuentros semanales durante 6 meses, de junio a noviembre de 2017 y tuvo una convocatoria promedio de 8 talleristas. Las actividades contaron con el soporte de los miembros de la Cooperativa de vivienda El Arca y Serviproh<sup>3</sup>.

2 Se trabajaron textos de Ana María Shua, Luisa Valenzuela, cuentos clásicos, entre otros.

3 ServiProh es una asociación civil compuesta por profesionales de diferentes disciplinas (trabajo social, psicología, arquitectura, etc.) y pobladores de territorios en los cuales se brinda asistencia técnica en cuestiones de convivencia, hábitat, género, desarrollo infantil, etc.

Los objetivos del taller de títeres fueron alcanzados, ya que se impartieron las pautas para el juego dramático a través de la producción de títeres y se incentivó un espacio de socialización para problemáticas actuales vinculadas a familia y niñez. En este entorno, se promovieron valores como la solidaridad, la colaboración y la responsabilidad entre pares. Se adaptaron contenidos de la literatura infantil para trabajarlos en ejercicios con títeres e incorporamos la indagación sobre estereotipos de los cuentos clásicos. En el transcurso de las actividades también irrumpieron problemáticas cotidianas de su comunidad. De esta manera, les talleristas comentaron sobre la contaminación y la integración social, aspectos que luego fueron abordados en pequeñas improvisaciones con títeres.

Durante los primeros 8 encuentros la convocatoria fue abierta, de manera tal que los participantes se familiarizaran con las actividades creativas: la construcción de su propio títere; como también la construcción del personaje: nombre, actividad, hobbies, sueños, etc. Esto permitió que se estableciera un grado de identificación de los niños con su títere, aspecto que, sumado al juego dramático, dio como resultado una mejora en las habilidades para comunicarse, ya que aquellos niños con dificultades para expresarse lograron una mayor fluidez en la expresión (improvisación) y en el vínculo interpersonal.

A partir del tercer mes de trabajo se estableció un grupo más estable de participantes, favoreciendo actividades que requerían más concentración (lectura de cuentos y puesta en común, armado de secuencias simples para escenas) e incrementó la confianza entre pares en la expresión de ideas. Se usaron como disparadores cuentos clásicos breves, en donde apelamos a la capacidad inventiva de los talleristas para situar a los personajes en el aquí y ahora de su entorno. De esta forma, los participantes plantearon nuevos modelos de familias, los roles de los padres, la violencia en diferentes ámbitos, la cuestión de la ecología y las costumbres en su barrio; evidenciando diferentes grados de sensibilización en torno a problemáticas sociales. Nuestro objetivo se cumplió ampliamente al fomentar la expresión creativa y, a su vez, la reflexión de los talleristas respecto a inquietudes propias.

## **Conclusión**

Consideramos que el impacto de los talleres propuestos ha sido positivo y multiplicador, en términos de participación activa de asistentes en actividades derivadas de los talleres.

En este sentido, consideramos que el taller de tejido en el HCN se consolidó como un espacio preventivo de salud y facilitador de vínculos sociales solidarios y creativos.

Identificamos una concientización sobre la temática propuesta que se reflejó en los pedidos de profundización de temas o de material bibliográfico, documental, etc. En el caso del taller de tejido, las participantes manifestaron interés y participación progresiva en relación a la lectura de textos literarios. Las mismas talleristas respondieron compartiendo textos seleccionados por ellas, de autores anónimos, que tenían relación con el tejido y la figura de las tejedoras. A instancias de esta afinidad, las coordinadoras del taller propusieron un taller literario que también fue coordinado Ma. Magdalena Uzín.

Asimismo, lo producido en los talleres tuvo como destinación acciones solidarias (donaciones de frazadas y abrigos), al igual que la búsqueda de una identidad y afirmación en un mensaje: las participantes del taller de tejido idearon souvenirs (flores tejidas), ofrecidos a los asistentes de eventos que tuvieron lugar en el HNC, a manera de identificación y síntesis de su experiencia ante los demás.

En el caso del taller de títeres, les niñas incorporaron canciones y narraciones para interactuar con los títeres inspirados en colectivos solidarios y el respeto por la naturaleza. A través de la muestra de fin de año de los talleres de la Biblioteca Ubuntu, se efectuó la representación de pequeñas escenas de títeres elaborados íntegramente por les talleristes, participando en la manipulación de los mismos en interacción con la coordinadora.

En los talleres se propició una escucha activa ante situaciones identificables de violencia de género, si bien no contamos con ninguna presentación espontánea de un determinado caso o situación a resolver. El trabajo efectuado con los objetivos de promover la autoconfianza, el respeto entre pares, la solidaridad y el trabajo en grupo, se constituye como elemental para prevenir prácticas discriminatorias o violentas. La asimilación de valores como la cooperación, cordialidad y la capacidad de generar empatía entre les participantes ha sido reflejado en el aspecto vincular, propiciando ámbitos armoniosos y de aprendizaje colaborativo.

La derivación de uno de los talleres en una actividad de escritura creativa es considerada un producto de la maduración de las talleristas, vinculada con las lecturas sensibilizadoras respecto a temática de género. En este sentido, podemos afirmar que posibilitamos la predisposición a una búsqueda de expresión autónoma de las inclinaciones y motivaciones personales de las participantes; en otras palabras, la búsqueda de una voz propia que pudiera dar cuenta de su punto de vista en el mundo.

Respecto al taller de títeres, los resultados fueron satisfactorios, ya que se consolidó un entorno de confianza en donde les niños expresaron sus inquietudes. No obstante, al tratarse de una población en etapa formativa, consideramos fundamental la participación activa de otros miembros de la comunidad para lograr un mayor impacto en esta. Por esta razón, consideramos necesario propiciar a futuro actividades en la que diferentes generaciones convivan, o bien sean dirigidas a quienes generan contenidos de transmisión a otras generaciones en formación. De esta manera, la suma de diferentes actores de una comunidad involucrados en un trabajo creativo se constituye, desde nuestra visión, como un espacio privilegiado para promover la reflexión y profundidad sobre diversos contenidos vinculados al género, en especial el valor de la diversidad y la necesidad de desnaturalizar los estereotipos sociales.

En conclusión, la relevancia extensionista de este proyecto radicó en la capacidad de respuesta a una demanda creciente del escenario social, actualmente convulsionado por diversas manifestaciones de violencia de género.

En este sentido, consideramos imprescindible la presencia de la institución universitaria pública en este tipo de actividades, ya que más allá de constituirse como sede de saberes específicos (aspecto formativo) en diálogo con los saberes y demandas de la comunidad, también debe ser garante de los derechos ciudadanos que guardan relación con la defensa de los derechos universales de dignidad humana y respeto a la vida.

En última instancia, el proyecto contribuyó a promover la formación y sensibilización de la comunidad respecto a situaciones de peligro, a través de un enfoque preventivo. Representando, de esta forma, un humilde aporte en la actual instancia de desarrollo incipiente de mecanismos sociales para erradicar la violencia estructural.



Licencia Creative Commons

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

## **Bibliografía**

AA.VV. *Ni una menos*. Manifiestos, disponibles en [http://niunamenos.com.ar/?page\\_id=8](http://niunamenos.com.ar/?page_id=8) .  
Fecha de consulta: 07/09/2016.

ANGENOT, Marc (1998): *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Ed. Universidad Nacional de Córdoba.

BAREI Silvia y PÉREZ Elena del Carmen (2006): *El orden de la cultura y las formas de la metáfora*. Córdoba, Facultad de Lenguas – UNC.

CANDAU, Joël (2001): *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Del sol.

JELIN, Elizabeth (2002): “El género en las memorias” en *Los trabajos de la memoria*, Págs. 99-117.

JOHNSON Mark y LAKOFF George (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LACLAU, Ernesto (2005): *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LACLAU Ernesto, BUTLER Judith y ŽIŽEK Slavoj (2000): *Contingencia, Hegemonía Universalidad. Diálogos Contemporáneos en la izquierda*, Fondo de Cultura Económica, México

MOSCOVICI, Serge (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

“OMS Enfermedades no transmisibles” disponible en <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>. Fecha de consulta: 07/02/2018.

SAMAJA, Juan (2004): *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba

Ley 26.485 Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales Sancionada: Marzo 11 de 2009. Promulgada de Hecho: Abril 1 de 2009

Ley 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada el 4 de Octubre de 2006 y promulgada 23 de Octubre de 2006.

# **Resignificando el sentido de la extensión a través del programa universitario en gestión bancaria**

**Gabriela Sabulsky** | gsabulsky@unc.edu.ar

Coordinadora Académica del Programa Universitario de Gestión BANCOR. FCE- UNC. Directora de la Maestría en Procesos Educativos Medios por Tecnologías. Facultad de Ciencias Sociales.. Docente en la Facultad de Filosofía y Humanidades. (UNC)

**Vanesa Guajardo Molina** | vanesa.guajardo.molina@unc.edu.ar

Coordinadora Operativa del Programa Universitario de Gestión BANCOR. FCE- UNC. Docente en la Facultad de Ciencias Económicas. (UNC)

**Diana A. Pérez** | diana.perez@unc.edu.ar

Coordinadora de tutores y Facilitadores del Programa Universitario de Gestión BANCOR. FCE-UNC. Licenciada en Comunicación Social. Integrante del equipo de producción del área de Formación docente y Producción Educativa FyPE- FCE (UNC)

## **Resumen**

La Facultad de Ciencias Económica ha desarrollado, desde mediados del año 2017 y durante el año 2018, una experiencia de capacitación virtual cuyos destinatarios fueron hasta el momento 1060 trabajadores del Banco de la Provincia de Córdoba. Este artículo tiene como objetivo describir la propuesta, mostrando el modelo de educación a distancia que generamos en consonancia con el significado que otorgamos a la extensión universitaria. Además, trata de sistematizar la experiencia dando cuenta de los sentidos que se fueron construyendo durante su implementación, es decir, los efectos inimaginables que fueron dando forma a los intercambios y al trabajo colectivo entre los múltiples actores involucrados. El Progra-

ma Universitario de Gestión Bancaria es mucho más que un curso virtual. Ha sido la posibilidad de poner en acto un paradigma extensionista que contribuye al diálogo de saberes, a la democratización del conocimiento académico y a la revalorización del saber construido desde la práctica. Intercambio de saberes que priorizó el encuentro entre personas, que abrió puertas de instituciones tradicionalmente distantes y que le otorgó un sentido político a las prácticas extensionistas en la Facultad de Ciencias Económicas.

**Palabras clave:** Diálogo de saberes - democratización - educación a distancia - educación de adultos

### **Abstract**

The School of Economic Sciences has developed a training program since mid-2017 and during 2018, whose recipients were 1060 workers of the Bank of the province of Córdoba. This article aims to describe the proposal. Showing the model of distance education that we generate based on the sense we give to the university extension. It also tries to systematize the experience considering the meanings that were built during its implementation, the unimaginable effects that were shaping exchanges and collective work among the multiple actors involved. The University Program of Banking Management is a virtual course that has been the possibility of putting into action an expansionist paradigm. It contributes to the dialogue of wisdom, to the democratization of academic learning and to the re-validation of knowledge constructed from practice. This exchange of knowledge prioritizes the meeting between people, opens doors of traditionally distant institutions and gives a political sense to the expansionist practices in the School of Economic Sciences.

**Keywords:** Knowledge dialogue - Democratization - Distance learning - Adult learning

### **Sumário**

A Faculdade de Ciências Econômicas desenvolveu uma experiência de capacitação, desde meados de 2017 e durante 2018, cujos destinatários foram 1060 trabalhadores do Banco da província de Córdoba. Este artigo propõe-se descrever a proposta, mostrando o modelo de educação a distância que geramos em consonância com o sentido que damos à extensão universitária. Além disso, tenta-se sistematizar a experiência, dando conta dos significados que foram construídos durante a sua implementação, ou seja, os efeitos inimagináveis que moldaram os intercâmbios e o trabalho coletivo entre os múltiplos atores envolvidos. O

Programa Universitário de Gestão Bancária é muito mais do que um curso virtual, tem sido a possibilidade de colocar em ação um paradigma extensionista que contribua para o diálogo do conhecimento, para a democratização do saber acadêmico e para a revalorização do conhecimento construído a partir da prática. Troca de conhecimentos que prioriza o encontro entre pessoas, que abre portas de instituições tradicionalmente distantes e que dá um sentido político às práticas extensionistas na Faculdade de Ciências Econômicas.

**Palavras chave:** Diálogo do conhecimento - Democratização - educação a distância - educação de adultos

### ***Redefinición de sentidos acerca de la extensión en la Facultad de Ciencias Económicas***

Las transformaciones en las formas de producir y acceder al conocimiento en la llamada sociedad de la información, la creciente promoción de la educación virtual; empresas con fines de lucro que compiten con instituciones sin ánimo de lucro por atraer a las poblaciones estudiantiles; nuevos perfiles de estudiantes (grupos etarios diferentes y nuevas orientaciones profesionales) que ingresan a las instituciones con expectativas diversas; la adopción explosiva de las tecnologías (Levine, 2006), son algunos de los condicionantes que han puesto a la universidad pública en una instancia de transformaciones inevitables, a la vez que la interpela en la necesidad de reflexionar sobre su propio sentido. En este contexto, la extensión universitaria se convierte en un *hacer* interesante porque permite pensar y generar actividades que ponen en interacción a la universidad con la sociedad, atendiendo a estas transformaciones políticas, sociales y culturales a través de proyectos, programas y acciones que, propuestos desde la extensión, habilitan nuevos caminos. En el caso particular de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), avanzar por este sendero y repensar la extensión desde su espacio, le permite cuestionarse y reflexionar sobre el conocimiento que produce y los modos en que ese *saber* logra ponerse en circulación y articular con la sociedad. En este marco, surgió una propuesta que posibilitó diseñar un proyecto y generar un dispositivo que se convirtió en un ejemplo extensionista y que expuso un modo posible de articular la facultad con un ámbito de la sociedad. En este sentido, la extensión universitaria se transforma en el *motor* casi por exclusividad para acompañar a la universidad en un camino hacia una pluriuniversidad<sup>1</sup> (Boaventura, 2007, p.45), lo que significa reconstruir su

<sup>1</sup> La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la su interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación.

identidad poniendo atención en mantener el diálogo constante entre sociedad y universidad, siempre desde un aporte crítico y un intercambio de conocimientos, en los que ambos actores se vean enriquecidos. Es necesario asumir que este diálogo se constituye en torno al conocimiento (Tomatis, 2017). Esto implica que el saber universitario circula y se resignifica de manera recíproca en la producción colectiva con los actores involucrados. La experiencia que presentamos da cuenta de un proceso educativo que tuvo el eje puesto en la búsqueda y construcción de un sentido compartido. De la posibilidad de ofrecer un espacio concreto donde los diferentes saberes se socializaron en pos de la construcción de un conocimiento colectivo.

Para que esta perspectiva (desde la cual nos paramos a pensar el programa) pudiera plasmarse, se pensó de manera cuidadosa en la metodología de trabajo. Se diseñó una propuesta pedagógica que puso en acto una forma de entender la educación a distancia; se elaboraron materiales con contenidos orientados a desnaturalizar y desocultar procesos y rutinas laborales; y las actividades estuvieron centradas en revisar y aportar a la práctica de los actores involucrados. En el marco de esta experiencia, se procuró trabajar tanto en el diseño como en la ejecución y en las adecuaciones que fueron surgiendo sobre el terreno; incluso en propiciar un *sentido de compromiso* de los actores involucrados, requiriendo su activa participación. Se trabajó con objetivos acordados que contribuyeron a un escenario de cambio, tanto en lo organizacional como en lo referente a las tecnologías, advirtiendo la relevancia que tienen en el escenario laboral y social de los participantes.

En relación a ello, un rasgo importante de esta experiencia tuvo que ver con su carácter transdisciplinario: tanto los participantes (que fueron de diferentes regiones de Argentina y poseían diversas formaciones académicas o trayectorias laborales) como los docentes y no docentes de la FCE, contribuyeron a la propuesta de manera activa, en todas sus etapas. Así, el programa se convirtió en un lugar de interacción, pero también de reflexión, en el que todos los actores involucrados fueron parte de una construcción colectiva de prácticas que enriquecieron aspectos personales y revalorizaron el espacio de trabajo. A continuación se ofrecen más detalles de la propuesta.

### **Programa Universitario de Gestión Bancaria**

Objetivo: la Secretaría de Extensión de la FCE fue convocada por el banco de la Provincia de Córdoba (de aquí en adelante Bancor) para diseñar y ejecutar una propuesta de capaci-

tación a sus empleados (cerca de 2000 personas) en contenidos de formación básica sobre gestión bancaria. El objetivo que plantearon para esta formación era la de poder contribuir a que los empleados desarrollen una visión integral de la organización, a la vez que pudieran reflexionar y proponer prácticas vinculadas al uso de tecnologías en sus diferentes roles dentro de la institución.

- Gestión institucional: la coordinación general estuvo a cargo de la Secretaría de Extensión de la FCE y el diseño y producción del programa en manos del área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) que pertenece a esta Facultad; espacio dedicado a generar propuestas de formación y a producir contenidos educativos, muchos de ellos virtuales. Debido a la magnitud que tomó esta propuesta, con todas las implicancias de diseño y ejecución, se armó además un equipo de coordinación operativa que se encargó de llevar adelante, conducir y evaluar el programa.

- Actores involucrados: La envergadura y riqueza del programa estuvo dada por la diversidad de actores convocados, no solo en términos de cantidad sino de multiplicidad de funciones y experticias disciplinares que convivieron en la misma propuesta. Este es un aspecto interesante para retomarlo al momento de analizar el impacto que el programa tuvo al interior de la propia FCE como experiencia de infinitos aprendizajes.

Empleados de Bancor: el programa fue diseñado como una propuesta formativa, cuyo destinatario fue el personal de Bancor (hasta el momento participaron 1060 empleados en sus diferentes ediciones). Personas de diversas regiones, con diferentes formaciones, ocupando distintos puestos de trabajo, con mayor o menor antigüedad y roles específicos en la institución. Todos rasgos que en el entorno virtual se visibilizaron, potenciando la experiencia con un carácter heterogéneo, revelando un entrecruce de visiones, de aportes y de producciones. Algunas personas con experiencias de formación en un contexto de educación superior, otras no. Varias retomaron un hábito de estudio luego de un largo tiempo.

- Contenidistas, tutores y facilitadores de la FCE: participaron dieciocho docentes y doce no docentes, cuyos saberes y experiencias se fueron amalgamando durante las diferentes fases del programa (diseño, realización y evaluación). Algunos se sumaron desde el interés por lo disciplinar, otros, por el desafío de sostener una capacitación virtual, muchos por el deseo de aprender nuevos modos de llevar adelante la tarea docente. Es importante resaltar que una parte significativa de estos actores mencionados no contaban, previo al inicio, con

conocimientos sobre el uso de tecnologías educativas y experiencias en tutorías virtuales.

Equipo técnico: conformado por integrantes del equipo de producción del área de FyPE. Este equipo incluyó a una pedagoga, dos comunicadoras sociales, una diseñadora y un webmaster. Cada uno de ellos tuvo un rol fundamental en *pensar y diseñar* esta propuesta de formación. Este equipo, conformado desde una *interdisciplinariedad* de saberes, enriqueció la propuesta pensando minuciosamente cada elemento del entorno virtual: desde el diseño áulico, la distribución de la información en él, el espacio para los contenidos, la habilitación de lugares interactivos y de comunicación y lo específicamente técnico, que implicó diagramar y pensar los elementos que se requieren en un aula que debe contener toda esta dinámica propuesta. Muchos componentes del aula virtual se fueron modificando (potenciando) a lo largo de cada cohorte gracias al aporte de los participantes y sus sugerencias, como así al propio crecimiento que fue otorgando este trayecto de formación, lo que permitió además que cada edición fuera una versión mejorada de la anterior.

Equipo operativo: en este equipo se encuentran las coordinaciones que organizaron el programa, tanto en lo académico como en lo operativo y lo específicamente áulico. Se conformó principalmente para contener a todas las personas que participaron en este proyecto, como así también para llevar adelante la comunicación permanente entre el equipo de trabajo de la capacitación y Bancor, mientras se sucedía el dictado. El equipo operativo articuló cada espacio de trabajo poniendo en diálogo contenidos, propuesta didáctica, documentos de trabajo y la organización del equipo de tutores y facilitadores relevando sus necesidades, resolviendo sus dudas y apoyándolos en el trabajo dentro del aula virtual. Refirió además al trabajo sobre indicadores, logros y resultados, organización de los participantes por aula, cronograma de cursado, organización de encuentros, etc., que tanto Bancor como los equipos necesitaron saber. Se elaboraron informes con datos cuantitativos y cualitativos, se contemplaron particularidades y se detectaron posibles inconvenientes que necesitaban ser resueltos en la marcha del cursado.

**Figura N° 1:** Funciones del equipo del Programa Universitario de Gestión Bancaria



Fuente: Producción del equipo de coordinación del Programa universitario de gestión Bancaria-FCE-UNC.

### **Algunos aspectos significativos de su producción e implementación**

La experiencia se desarrolló de manera virtual, se conformaron grupos aleatorios de treinta y cinco personas, asignados a un aula virtual, acompañados por un tutor y un facilitador. El primero (docente de la FCE) orientando al participante en los contenidos; el segundo (personal no docente de la FCE), asistiendo al participante sobre el entorno virtual, favoreciendo a que sea lo más amigable posible.

La duración de cada edición del programa fue de tres meses, teniendo un espacio de encuentro presencial hacia finales del trayecto, donde tanto participantes como el equipo de la facultad se convocaron para compartir un espacio enriquecido por la presencialidad, por propuestas dinamizadoras de trabajo, dando lugar a la reflexión, evaluación y devolución

entre todos los actores involucrados. Si bien durante el cursado se propusieron instancias sincrónicas y de manera virtual<sup>2</sup>, este encuentro presencial tuvo el objetivo de invitar a los participantes a la facultad, donde se gestó el programa y desde donde se los acompañó; además, para habilitar un espacio de comunicación donde la palabra y el decir de los participantes tuviera una relevancia fundamental para la revisión y autoevaluación del equipo de gestión del programa.

### **El entorno virtual y sus contenidos**

El medio virtual en el que se desarrolló el programa tuvo un modelo pedagógico original, el cual de manera constante fue enriquecido y transformado por los actores involucrados. El sentido de las actividades, la presentación y estructura y la manera de acompañar la experiencia tuvieron como premisa principal promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, favoreciendo el aprendizaje orientado a la acción profesional, a través del uso de las tecnologías como mediadoras.

La propuesta virtual se construyó sobre la plataforma *Moodle*<sup>3</sup>. Con el equipo de producción se planteó un diseño de aula, que tuvo su réplica en 12 aulas virtuales. Se intentó que este entorno fuera sencillo, colaborativo e interactivo. Se generaron espacios de comunicación dentro y fuera del aula virtual (foros, espacios de anuncios, mensajería interna, Whatsapp, Facebook), que permitieron el acompañamiento constante por parte del tutor y el facilitador. Los contenidos y el material de estudio se organizaron en unidades y se incluyeron: foros de debate y producción, acceso a descarga de materiales de lectura, actividades de aprendizaje, etc. Estos contenidos fueron multimodales, lo que implicó integrar texto, imágenes y videos para su adecuado tratamiento y en función de las necesidades de formación de los participantes. Para los contenidos de cada unidad se propuso:

- *Una presentación conceptual*: donde se desarrollaron los temas principales de la unidad y se incluyeron organizadores gráficos de la información (mapas, infografías, líneas de tiempo, etc.).

- *Secuencias de la realidad laboral*: se diseñaron materiales que mostraron situaciones de la

2 En tres momentos del programa, se invitó a los participantes a un videoencuentro a través de la aplicación Zoom: herramienta para videoconferencias con múltiples usos como dar clases, realizar conferencias, citar a reuniones, etc. En este caso, se la propuso para un encuentro de socialización entre todos los integrantes de un aula y para realizar clases expositivas de las unidades del trayecto con los contenidistas del programa.

3 Moodle es una herramienta de *Learning Content Management* (LCMS), de distribución libre, escrita en PHP. Fuente: Moodle.org

práctica laboral concreta, cuyo fin fue visualizar los conceptos desarrollados en la presentación conceptual.

• *Tres tipos de actividades:* **1- De autoevaluación:** en cada unidad se puso a disposición un cuestionario estructurado con preguntas de opción múltiple. Fueron actividades de carácter individual que tuvieron como propósito permitir a los participantes detectar el progreso en sus aprendizajes y profundizar sus esfuerzos en aquellos contenidos con mayor grado de dificultad. **2-De producción:** a través de consignas que invitaron a resolver situaciones similares a la vida cotidiana en Bancor, o ejercicios donde fue necesario aplicar los contenidos desarrollados. Un 90% de estas actividades fueron grupales. La finalidad de estas instancias fue consolidar el aprendizaje de los contenidos del programa mediante la resolución de consignas en clave práctica. **3-** Al finalizar el cursado los participantes debieron presentar una *actividad final* de carácter integradora, que de manera grupal se inició en el encuentro presencial.

**Figura N°2:** Portada principal del aula virtual



Fuente: <https://aulavirtual.eco.unc.edu.ar/>

### Algunos datos cuantitativos

Sobre la base inicial de personas convocadas por cohorte para participar del programa, se puede afirmar que un 72% de las personas aprobó y finalizó la propuesta<sup>4</sup>. La deserción siempre estuvo al comienzo del cursado, generalmente entre las unidades 1 a 3<sup>5</sup>. Para promover la continuidad se llevaron adelante acciones de coordinación entre el equipo operativo (FCE) y el Área de Recursos Humanos del Banco. La premisa fue siempre sostener la continuidad de cada participante en el del programa. Para esto, tanto tutores como facilitadores realizaron un trabajo de seguimiento y de identificación de situaciones particulares; se flexibilizaron plazos y se crearon estrategias recuperatorias con la idea de incentivar y contener a aquellos que realmente mostraron interés por continuar.

**Figura N° 3:** Cuadro comparativo de las tres cohortes realizadas por el programa

Cohortes	Ingresantes al Programa	Participantes que finalizaron el Programa	Participantes de las video-tutorías	Participantes del encuentro presencial	Tutores y facilitadores involucrados
Primera (18/09/2017 - 10/12/2017)	470	357	207	324	12 tutores 6 facilitadores
Segunda (14/03/2018 - 15/06/2018)	502	328	168	224	12 tutores 7 facilitadores
Tercera (22/08/2018 - 21/11/2018)	502	377	191	336	12 tutores 6 facilitadores
Totales	1474	1062	566	884	30 tutores en las diferentes ediciones

Fuente: datos extraídos de los informes realizados por el equipo operativo del Programa

4 Estos datos se obtuvieron de los informes finales presentados por los facilitadores, quienes de manera periódica realizaron el seguimiento de cada participante como parte de su rol y función dentro de sus tareas asignadas.

5 Más de un 82% manifestó su decisión de dejar el curso por motivos personales, tales como: falta de tiempo, viajes, licencias, etc.

Universitario de Gestión Bancaria-FCE-UNC

### **Un modo de entender el trabajo extensionista**

El programa tuvo y tiene dos características que lo hicieron valioso y significativo: el *acceso democrático* de todos los empleados a las oportunidades de formación y profesionalización y el *compromiso* de quienes participaron, lo que permitió desde la primera cohorte hasta hoy, sostener tanto la calidad de la formación como la permanente contribución de todos los actores que pertenecieron a este proyecto.

El primer aspecto determinó que el contenido *introdutorio*<sup>6</sup> debía necesariamente abarcar *temas comunes* para todos los participantes (teniendo en cuenta puestos de trabajo, funciones, roles, edades, etc.); esto implicó una cuidadosa selección de materiales y de las propuestas didácticas de trabajo. Si bien los temas que se desarrollaron tuvieron que ver con el contexto organizacional de Bancor, el eje que los atravesó (y le dio una característica valiosa más a la propuesta) fue la interacción con las tecnologías. Esto posibilitó aprendizajes significativos tanto para el contexto laboral como para la vida.

El segundo aspecto es el que hizo de este programa una práctica extensionista. El *compromiso* que estuvo siempre presente, no solo por quienes formaron el equipo de capacitación, sino también de los propios participantes que dejaron huellas significativas en el programa. Cada uno desde su lugar construyó durante su recorrido un diálogo que entretejió sus voces, trayectorias e intereses. Para dar cuenta de los procesos de construcción colaborativa, y en ese sentido el intercambio de saberes, es importante identificar algunos momentos del proceso:

El *marco conceptual* del programa tuvo como actores clave a los *contenidistas*, expertos académicos en temas vinculados a la gestión bancaria. No obstante, los contenidos que se ofrecieron a lo largo de las siete unidades surgieron de un trabajo interdisciplinario, de negociación con personas de la facultad y del banco, de la aceptación de otras miradas, de otros sentidos de las prácticas. En esos momentos de intercambio, se encontraron nuevas lógicas, nuevas dinámicas que posibilitaron la transformación de quienes estuvieron involucrados. Aquí el proceso de transposición permitió redefinir los contenidos contemplando

---

6 El programa se organizó en una unidad introductoria, cinco unidades de contenidos específicos y una instancia de integración, por un total de 60 horas.

las prácticas cotidianas de la gestión bancaria, es decir, el contenido "académico" (punto de partida) se logró transformar en contenido "con sentido práctico", velando por su rigurosidad conceptual y la necesidad de echar luz sobre procesos complejos de la práctica laboral.

De la misma manera puede pensarse el trabajo con *tutores y facilitadores* a través de espacios de producción compartidos. La implementación de la propuesta implicó el diseño de algunos instrumentos que funcionaron como *marcos orientadores* de la tarea: nos referimos a la *construcción de pautas de trabajo y rúbricas de evaluación*. El crecimiento hacia lo colaborativo fue tomando forma y densidad a lo largo de las diferentes cohortes. En principio la participación fue acotada, respondiendo a una tradición verticalista de trabajo, pero a medida que estos actores se apropiaron de la propuesta y se sintieron legitimados en su función, asumieron la construcción de estos instrumentos con mayor protagonismo. Las pautas, rúbricas y decisiones sobre la dinámica en general del curso, fueron construyéndose entonces desde una perspectiva de reflexión sobre la misma experiencia.

Las *pautas de trabajo* fueron uno de los elementos concebidos para socializar ciertos acuerdos sobre las maneras de trabajar en el espacio virtual. Si bien originalmente fueron diseñadas por el equipo operativo, con el paso del tiempo y de la práctica, se convirtieron en un escenario de acuerdos y discrepancias sobre cómo pensar la relación, el seguimiento y la presencia de tutores, facilitadores y participantes en el aula. Fueron documentos dinámicos que registraron modos de actuar y anticipar sobre lo que se esperaba en la interacción de cada momento del curso. También aquí se concentraron ciertas herramientas metodológicas e instructivos para poder llevar a cabo las tareas. Luego de recorrer tres cohortes, un ejercicio interesante fue mirar la evolución de estos documentos de trabajo. Los cambios en ellos marcan la integración de perspectivas (de tutores y equipo operativo) y la adecuación a las necesidades/problemas que fueron surgiendo en la marcha.

Las *rúbricas* tuvieron el mismo proceso de producción colaborativa. La dinámica fue coordinada por el equipo pedagógico, a través de encuentros presenciales con tutores, generando un escenario donde se pudieran desarmar las actividades propuestas a los participantes<sup>7</sup>, para considerar cómo se integrarían en su resolución los conocimientos dados por el curso con las propias experiencias laborales. Para ello, el ejercicio consistió en ponerse en el rol de participantes e imaginar posibles resoluciones, algo que si bien fue necesario para construir

7 Cada una de las siete actividades propuestas solo fueron posibles de ser resueltas en tanto los actores incorporaron su propia experiencia laboral y reflexionaron sobre ello para sumar nuevos elementos y nuevas perspectivas.

una mirada común al momento de evaluar, dejaba margen para recuperar cuestiones impensadas y originales que los participantes trabajaron. La rúbricas son un claro ejemplo de donde se amalgamaron saberes pedagógicos, disciplinares y del orden de la práctica en la gestión bancaria.

El intercambio de saberes entre tutores y participantes es otro aspecto valioso a señalar. En todas las actividades del programa, se hizo hincapié en la producción individual (unidades 1 y 2) y colectiva (unidades 3 en adelante), tomando como principal componente las subjetividades de cada integrante del curso, las posibilidades de mejora en la realidad cotidiana del banco (en relación a la incorporación de tecnologías) y cómo ello podría impactar en las relaciones y producciones a futuro. La mirada puesta sobre la actuación del participante y la realización de las actividades no estuvo sobre *cuánto sabían de los contenidos* sino en *cuánto aportaban y proponían* en relación a sus intereses, a sus maneras de ver el banco y a las negociaciones que finalmente ponían en juego para trabajar con sus compañeros de grupo. La reflexión permanente sobre la experiencia permitió a los tutores y facilitadores reconocer a un *sujeto trabajador* (no se trató de un estudiante de la FCE) y por esto a la comprensión acerca de realidades y roles dentro del banco, que implicó de los participantes modos de apropiación diferenciada sobre los aportes conceptuales. A modo de ejemplo, podemos mencionar la construcción colectiva de un *repositorio de propuestas de mejora* que fueron destinadas a ser presentadas a las autoridades del banco y analizadas para su posible implementación. El proceso, en términos pedagógicos, se realizó como propuesta de *trabajo final del curso*, integrando los conocimientos abordados en las siete unidades y plasmado en una producción multimedia que realizaron con algunas de las aplicaciones tecnológicas vistas en el programa. Allí, cada grupo diseñó la propuesta de mejora para la organización. Luego de la devolución de tutores y facilitadores, estas producciones fueron sistematizadas y presentadas a las autoridades del banco, quienes analizaron la factibilidad, y decidieron que algunas de estas se llevaran a cabo.

### **Voces de los participantes sobre la experiencia**

A los efectos de adecuar la propuesta al interés de quienes participaron, se realizaron dos instancias de evaluación en cada edición: una encuesta al finalizar el cursado y una actividad de evaluación grupal que se propuso a los participantes en el encuentro presencial y que implicó -para todos los reunidos ese día- un espacio de retroalimentación al trayecto

realizado. Habilitar la palabra supuso un nuevo desafío, en parte ese fue el principal objetivo del encuentro presencial. Se ideó una dinámica que afianzó un clima de confianza apostando al intercambio entre compañeros, tutores y facilitadores. La palabra circuló de forma horizontal, espontánea, con tiempo para anécdotas, sorpresas y emociones. Luego de dicha instancia, el equipo de facilitadores realizó la tarea de sistematizar los aspectos recurrentes expuestos por los participantes. Compartimos aquí, apenas algunas voces de los registros, teniendo en cuenta que el participante realizó esta actividad mirando su trayecto de formación a la vez que valorando la experiencia en general:

“Una riqueza general en capacitarme a esta edad, conocer nuevas formas de estudio a nivel virtual”.

“Volver a tener ganas de leer, de estudiar. Es la chispa que necesitaba ya que hace 25 años que me egresé y no volví a estudiar”.

“El curso me dejó una experiencia que jamás por mi voluntad la hubiera vivido”

“Me permitió retomar estudios que hace tiempo no realizaba, volver a integrarme en equipos de trabajo fuera de la oficina y lugares comunes y conectarme con cosas distintas a las que hago habitualmente”.

“Conocí la interacción en el aprendizaje. Me acercó a la tecnología, me abrió la mente”

“Aportó y aporta un conocimiento técnico valioso y a su vez práctico a la hora de ejecutar acciones en nuestro trabajo, gracias por la formación”.

“Me aportó una visión enriquecida de la actividad en la que me desempeño”.

”Lo importante que es mi trabajo desde mi puesto para la satisfacción del cliente del banco”.

”Al curso aportamos la voluntad de aprender en un plataforma nunca utilizada y la relación con colegas”.

“Esta capacitación nos lleva al mundo de las tecnologías y nos actualiza en el tiempo”.

“La capacitación estuvo a la altura de nuestras necesidades y muy de la mano con los tiempos en los que vivimos”.

Los actores, tanto de Bancor como de la FCE, valoraron además haber podido acercarse y conocer a compañeros que trabajan con ellos en la misma organización y desconocían. Reconocieron también haber incorporado ciertas competencias relacionadas al uso de tecnología, que fueron significativas para actualizarse en temas que los interpelan, dado el rol que tienen en sus espacios de trabajo. Manifestaron además haber incorporado habilidades y conocimientos propios de la modalidad del dictado a distancia: organización del tiempo, comunicación escrita en un entorno virtual, aplicaciones web, trabajo colaborativo (asumiendo miradas, ritmos de trabajo y producciones diversas). Algunos concibieron esta experiencia como una posibilidad de superación personal, de volver a estudiar y hacerlo con tecnologías. Se sintieron motivados para continuar aprendiendo con esta modalidad. Comentaron haber empatizado en diferentes momentos con varios de sus compañeros, en relación a lo que les sucedía cuando estaban aprendiendo/produciendo, y también con las realidades laborales que algunos manifestaron. La mayoría de los participantes coincidieron en que su formación se vio transformada en aspectos tales como: conocimientos relacionados al ámbito financiero, al rol de Bancor como entidad del Estado en la economía de la provincia, del país y de la región, a su rol dentro de la institución y construyeron saberes en relación al uso de la tecnología tanto en el banco como en su vida cotidiana, también manifestaron haberse involucrado con nuevas formas de aprender.

### ***Lo que nos queda para continuar el camino***

La experiencia de diseñar e implementar este programa dejó múltiples huellas, tanto en el equipo de la facultad como en los trabajadores de Bancor. Para los docentes y profesionales técnicos de la FCE, ser parte de este proyecto permitió repensar y redescubrir nuevas prácticas extensionistas que potencian -hacia el interior de la facultad- formas diversas de trabajar con el conocimiento. Esto es así dado que a lo largo de la implementación del programa se puso en juego una manera de hacer, de convivir y de escuchar/validar a los demás involucrados; se experimentaron nuevas formas de trabajar en conjunto y de construir conocimiento. Quienes participamos creemos habernos llevado mucho más de lo que aportamos y eso referencia a la construcción colectiva mantenida por más de un año.

En este sentido, el desafío pudo más que cualquier saber instituido, la apuesta fue generar

una propuesta extensionista en su sentido más genuino, tal como explicamos en nuestro primer apartado, aun asumiendo las tensiones que pudieron generarse al transformar prácticas fundadas tanto en la propia facultad como en Bancor.

Para la FCE, significó poner a prueba un modo de trabajar con el conocimiento mediado por las tecnologías, ofreciendo un modelo de educación a distancia que privilegió el aprendizaje a través de los vínculos y la rigurosidad conceptual y metodológica. Este modelo tomó como centro al sujeto (social e histórico) que aprende en una organización que también aprende, es decir, en movimiento con su trayectoria y proyecciones futuras; y se propuso integrar a las tecnologías para garantizar la democratización del conocimiento y asumir el desafío de la permanencia y contención de cada participante.

El Programa Universitario de Gestión Bancaria fue mucho más que un curso. Para quienes estamos aquí escribiendo estas líneas sobre nuestra experiencia, podemos decir que el curso como tal, habilitó el encuentro para generar ese diálogo al que hicimos referencia en los primeros párrafos cuando hablamos de acercar universidad y sociedad. Y por eso queremos redoblar la apuesta; luego del camino recorrido consideramos que ya no podemos mencionarlas por separado (repensando sobre el concepto de *pluriuniversidad* de Boaventura). Continuar pensándolas de esta forma inevitablemente implica entonces realizar esfuerzos por articularlas; es decir, trabajar siempre desde una situación de tensión que no hace más que condicionar las miradas sin la posibilidad de pensar/nos desde otros lugares.

Esta experiencia nos dejó este gran desafío: el compromiso de *crear y proyectar* desde la universidad propuestas que apuesten a este cambio de mirada. Poniendo el foco en una nueva concepción de lo académico, reconociendo que *la sociedad es la universidad y la universidad es la sociedad*, que el conocimiento que se produce puede venir de todas partes. Pensar propuestas extensionistas que pongan a la sociedad -y a sus diferentes ámbitos del hacer, el pensar y el producir- como protagonistas de esas propuestas universitarias.

Sin dudas quedan un sin fin de preguntas dando vueltas, un puñado de desafíos por delante y grandes compromisos asumidos. *¿Cómo dar continuidad a este tipo de experiencias?, ¿cómo apostar a metodologías participativas que fortalezcan el intercambio de saberes en este tipo de proyectos?, ¿cómo garantizar el involucramiento de todas/os las/os actores a este cambio de mirada?, ¿cómo amalgamar los diferentes posicionamientos de los actores institucionales en las prácticas, en el contexto que se sitúan?* “La universidad hace extensión porque necesita

aprender” decía Ana Correa (2011), nada más claro para afirmar lo que hemos compartido en este relato de experiencia. Confiamos en que propuestas como estas sean un camino posible para abrir nuevas puertas y pensarnos trabajando desde otros lugares, siempre sobre la idea de un aprendizaje colectivo.



Licencia Creative Commons

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

## **Bibliografía**

BARBIERI, M. (2011) La Universidad hace extensión porque necesita aprender. Revista e+e, Estudios de Extensión en Humanidades, n°3/3. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.

CIN- REXUNI (2012) Acuerdo Plenario N° 811/12. Santa Fe. Disponible en <http://www.rexuni.edu.ar/> FECHA DE CONSULTA: 02/03/2019.

CORREA, A. (2011) La Universidad tienen mucho que aprender. Entrevista de Barbieri M en Revista E+E Vol. 3.

BOAVENTURA DE SOUZA, S. (2007) La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Colección Universidad cides-umsa, asdi y Plural editores. Disponible en [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_siglo\\_xxi-.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf) FECHA DE CONSULTA: 26/02/2019

DE SANTOS, C. [et. al] (s.f.) Fronteras Universitarias en MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión - 1° ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

TOMATIS, K. (2017) Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur en Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión - 1° ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

TOMMASINO. H. (2017) “Políticas de extensión para la transformación.” en DE SANTOS, Carlos [et. al] (s.f.) Fronteras Universitarias en MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión - 1° ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

LEVINE, A. (2006) Educación superior: una revolución externa, una evolución interna. En Servin Pittinsky (comp.) La Universidad Conextada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior. Ediciones Aljibe. Málaga.



# RESEÑAS

## ***¿Qué encontrarás en esta sección?***

*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.*

# Jueves. Bucear sin agua

**Lucía Beltramino** | [luciabeltramino@gmail.com](mailto:luciabeltramino@gmail.com)

Escuela de Archivología. Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

**Datos del libro reseñado:** Córdoba (2018) Borde Perdido Editora.

*Jueves. Bucear sin agua* es una obra de producción literaria que surge como resultado del taller extensionista de lectura y escritura creativa dictado en el Correccional N°3 para mujeres (Bouwer, Córdoba). Las autoras, privadas de su libertad, son un grupo de mujeres que participan como estudiantes del Programa Universitario en la Cárcel (PUC) que ofrece la Facultad de Filosofía y Humanidades. Este taller, a cargo de estudiantes y egresadas de la carrera de Letras Modernas de dicha facultad, se constituye en un espacio de creación y producción donde la palabra literaria es el agua para bucear en la profundidad de experiencias, sentimientos, resentimientos, dolores, esperanzas, temores, amores, desamores y deseos.

Cincuenta y cinco textos componen el libro: poesía, relatos, crónicas y cuentos abordan variedad de temas y las distintas formas comparten un registro literario. En el índice se consigna el nombre de pila de las autoras y el título de sus producciones, algunos de los cuales solo tienen puntos suspensivos. Cabe destacar que el contexto de producción de la obra es una institución de encierro signada por la coacción, en la que la palabra circula con restricciones y atravesada por relaciones de poder represivas. De allí que, en este ejercicio de escritura, se cuelen las características del espacio, sin referenciarlo explícitamente sino utilizando diferentes recursos en los que podemos descubrir lugares, sentimientos, deseos y pensamientos estrechamente relacionados con lo carcelario.

En el texto que lleva por título “Nosotras” se puede reconocer el valor de la palabra escrita y compartida, ya que dentro de una institución que priva a los sujetos de la libertad, la escritura deviene uno de los pocos medios de resistencia en pos de la emancipación. Dicen las

autoras, llegando al final:

Abrazar el absurdo, suspender la lógica, darle nuevos sentidos a las viejas y desgastadas palabras.

En duros momentos junto a ellas me sentí libre.

Es buscar oxígeno donde parece que no lo hay, respirar ese aire que purifica lo esencial.

Bucear sin agua es tirarse a una pileta sabiendo que vas a salir volando.

Uno de los aciertos más grandes y complejos de *Jueves. Bucear sin agua* es poder decir sin decir, hablar de la cárcel sin hablar de ella. Con el discurrir de las páginas, la cárcel se vuelve ficción, relato, poesía. A su vez, en sus diferentes textos aparecen otras instituciones –e incluso situaciones– en las que alguien puede sentirse “preso/a”.

Con mucha habilidad, las autoras despliegan técnicas para referenciar el encierro, la opresión: el uso de las palabras, la ficción y el lenguaje poético son el medio para hacerlo.

En un fragmento del texto 16, que no tiene título, leemos:

A Luciana no le gustaba ese lugar,

- le parecía

- resultaba

lúgubre y frío. Algunxs de sus ex compañerxs contaban historias sobre sus pasantías ahí. Un edificio viejo, capaz de albergar las angustias y psicosis de todo

- un margen

- una marginalidad

de la ciudad, era capaz de funcionar desde una densidad propia.

Podríamos pensar que ese lugar que se describe es la cárcel, pero pronto se nos revelará como una institución psiquiátrica, donde el encierro es el nudo que las encuentra.

Los barrotes, los amores a la distancia, los desamores, el encierro, el adentro y el afuera, los testigos, el odio, las maldiciones, la discriminación, la humillación, las diferencias de clases sociales, la violencia, la esperanza, el deseo, el sexo y de nuevo el amor van tejiendo textos

que por momentos duelen en su cruel realismo, como “María manos azules” o el 41, sin título. Otros nos sacan sonrisas, como “Andá a lavar los platos”. Incluso hay lugar para el miedo, como el de la institución psiquiátrica o “La peluquera”, mientras que ciertos fragmentos enamoran, como “Juego de miradas” y “Cinco minutos”.

Si bien puede considerarse un acierto el modo en que se referencia la cárcel, muchos relatos están cargados de bronca o resentimiento. Esto condiciona la posibilidad de construir tramas diferentes, alternativas al dolor. En este sentido, Jueves. Bucear sin agua no es un libro para leer de corrido, ya que muchas historias interpelan al lector y logran comunicar el malestar, la tristeza y la humillación, lo que nos lleva a pensar otra vez en su condición de producción, pero sobre todo en la vida de las autoras y en sus vivencias tanto dentro como fuera de la cárcel.

Para quienes disfrutan de la literatura realista y poética, el libro que se forjó en el taller de escritura en la cárcel es muy recomendable. Conviene estar preparados/as para ver un reflejo de ciertas acciones, prácticas y actitudes que son corrientes en una sociedad tan desigual como la nuestra. Y si bien son moneda corriente, y por lo tanto muchas veces naturalizadas, las autoras logran interpelarnos en su relato y hacernos sentir profundamente el dolor, la soledad, la tristeza y humillación de los personajes, como así también reflejarnos en las historias de amor y desamor.

#### Licencia Creative Commons

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



# **Articulaciones entre territorio y educación en barrios de Valparaíso, Chile**

**Beatriz Ensabella** | bettyensabella@gmail.com

Departamento de Geografía Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

## **Universidad y barrio. Diálogo entre dos saberes**

**Datos del libro reseñado:** Joaquín Gallastegui Vega; Ignacio Rojas Rubio; Romina Pérez Muñoz; Juan Galea Alarcón. Facultad de Humanidades/Departamento Disciplinario de Historia/Sección de Geografía/Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile. 2017. 376 páginas.

ISBN: 978-956-296-178-3

El libro reseñado está basado en las experiencias de voluntariado desarrolladas durante más de 20 años por docentes y estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, Sección Geografía Social, de la Universidad de Playa Ancha en Valparaíso, Chile. Se trata de experiencias de vinculación con el medio como intervención social en temáticas de “barrio”.

Queda claro a lo largo del texto la articulación entre docencia, investigación y práctica en un trabajo transversal que involucra diversidad de actores; además de los universitarios, se incluyó al municipio, organizaciones de ayuda sin fines de lucro y dirigentes de las organizaciones vecinales. A propósito de la experiencia, esta obra nos invita a repensar la misión social de la universidad, así como los paradigmas que sustentamos en las prácticas sociales y comunitarias desde lo que denominamos “extensión a la comunidad”. En este sentido, la visión planteada en el texto permite superar el asistencialismo social y la unidireccionalidad en los trabajos de investigación desarrollados por la Universidad, otorgando un renovado

impulso a la educación superior de carácter público.

Además, el libro responde a la temática del dossier del número actual de la revista, ya que el eje es la articulación entre el territorio, en este caso el barrio y la educación en lo público desde las escuelas primarias, secundarias y la universidad; abarcando dimensiones ambientales, sociales y de participación en la vida comunitaria. Así es que podemos leer

Se hace evidente que el papel del intelectual (intelectual público) debe trascender el trabajo en la academia, que el compromiso social no es solo un añadido o un complemento a la labor profesional, y que una universidad pública, por desesperante y frustrante que a veces pueda parecer, es siempre un lugar privilegiado desde el que analizar, entender y lanzar propuestas (Gallastegui y otros, 2017: 8).

### ***Mirando el libro desde adentro***

A continuación, nos sumergiremos en el interior del texto para presentar, de manera necesariamente simplificada, lo más sustancial de los contenidos. La obra está estructurada en una introducción y once capítulos, cada uno de los cuales finaliza con una síntesis.

Las primeras veinticinco páginas, que constituyen la introducción, dan cuenta del posicionamiento teórico-conceptual de los autores, quienes sostienen la escritura con base en la práctica y la experiencia académica. Los pilares que sustentan la obra son, básicamente, dos. El primero gira en torno a la vinculación con el medio desde la geografía social y los “giros culturales” de la geografía humana, partiendo de los paradigmas humanista y crítico que han significado repensar la escala de análisis y el contexto en el cual se desarrollan los fenómenos espaciales, reivindicando la importancia socio-espacial que tiene la “comunidad barrial”, la escala pequeña y los dominios híbridos, por la interdisciplinariedad de los abordajes, en los procesos educativos. Enmarcados en el “giro espacial”, se reconoce la espacialidad del sujeto y su accionar en la vida cotidiana, de ahí que adquiera fuerza el barrio en los estudios urbanos como comunidad de pertenencia más cercana al sujeto.

El segundo de los pilares es trabajar desde la educación social, la educación permanente y

la educación no formal, los cuales, en tanto que paradigmas educativos, permiten la unión entre teoría y práctica. Siguiendo a Rico y Martín (2014:15), tomando una cita del texto:

La educación social se convierte en generadora de proyectos sociopolíticos y socioeducativos, que empoderan a las personas para que se conviertan en emancipadores comunitarios, ya que somos corresponsables de lo que sucede a nuestro alrededor (Gallastegui y otros, 2017: 25).

Sobre estos pilares se asienta toda la obra y se avanza analíticamente de un modo bien articulado a través de los capítulos que la componen. Los primeros presentan un contenido más general y concepciones teóricas/perspectivas de abordaje (caps. I al IV); luego pasan gradualmente a la consideración de la vinculación con el medio a través de la intervención comunitaria, considerando el barrio como caso particular de actuación y ejercicio (caps. V al VII); finalizan con una mirada hacia aspectos más prácticos y de aplicación concreta, a través de actividades, técnicas y puesta en marcha de proyectos en los barrios de Valparaíso (caps. VIII al XI).

A los efectos de que el lector pueda tener una visión general del texto, presentaremos sintéticamente algunos conceptos e ideas que surgen de la lectura del libro.

### ***Hacia una universidad pública comprometida con los problemas sociales***

-Inspirados en su propia práctica y en las propuestas de Boaventura de Sousa Santos, los autores plantean, desde el comienzo, cuál es el **modelo universitario** al cual adscriben y desde el cual contribuyen a construir con su quehacer extensionista. Reconocen el pasaje de una universidad tradicional, cuya extensión era entendida como servicio mercantil y que aún persiste en varios sentidos, a un modelo superador, como servicio de responsabilidad social; es deseable que este último se expanda y predomine en la mayor parte de nuestras universidades latinoamericanas.

-A lo largo del texto se destaca la importancia del “**aprendizaje-servicio** o el aprender para servir y el servir para aprender” (cap. II). El aps entrecruza una intencionalidad pedagógica con una solidaria, a través de un proyecto único que vincula aprendizaje, currículo y

servicio a la comunidad. El objetivo del *aps* es que los estudiantes se impliquen y comprometan con esta, desde una responsabilidad ética; la que deberán ejercer desde su profesión, pero también, como simples ciudadanos implicados en una sociedad que va camino a una efectiva democracia. El sentido es, entonces, proporcionar al estudiante universitario un acercamiento a su futura realidad profesional para obtener una experiencia directa sobre la práctica diaria de la misma. De allí que adquiere relevancia el trabajo en terreno, fuera del aula, en nuevos escenarios, como pueden ser la ciudad o la calle, a saber, los espacios de la cotidianidad.

-Tres ideas entrecruzan con mayor fuerza la exposición. Se desarrollan en varios capítulos, a partir del tercero: la concepción de *extensión*, íntimamente relacionada con la construcción de conocimiento a través del *diálogo de saberes* y el modelo de *educación popular*. Los autores coinciden con Paulo Freire al decir que no es apropiado el uso del término *extensión*, ya que coloca en posición asimétrica al educador, que sería el que extiende el contenido al educando, quien lo recibe. Así entendida, la *extensión* es transmisión, entrega, donación, mesianismo, invasión cultural, manipulación de y sobre la otredad, concepciones que Freire critica y descarta. Para él, al conocimiento se accede de manera reflexiva y en una posición dialógica entre los sujetos, los que manejan el conocimiento que les da la experiencia y los que detentan el conocimiento erudito o científico, que se construye en las universidades. En la intersección entre estos conocimientos es que se construye un mundo nuevo, capaz de cuestionar la realidad y esto es emancipador.

Por eso se insiste en el diálogo de saberes o ecología de saberes, que constituye la clave pedagógica en el modelo de *extensión-intervención social*, proveniente de la *educación popular*, rescatando el diálogo horizontal. La dialogicidad, es decir la superación de la contradicción en la relación educador/a-educando, teniendo presentes los conocimientos previos y el conocimiento académico para lograr el conocimiento enseñado-aprendido (Gallastegui y Rojas, 2016, citado en Gallastegui y otros, 2017: 122).

Esta ecología de saberes, según Sousa Santos, es una forma de *extensión* en sentido contrario al realizado tradicionalmente: desde “fuera de la universidad” hacia “dentro de la universidad”. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos de culturas no occidentales que circulan en la sociedad: “la investigación-acción y la ecología de saberes se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad- sociedad” (Santos 2005, citado en Gallastegui y otros, 2017:353).

En este marco, se retoman los principios de la educación popular en tanto que concepción y metodología de trabajo educativo que no reconoce un único saber como válido, ni descalifica el saber popular y las culturas populares; todo lo contrario, brota de la práctica misma, pero no se queda en ella, sino que la pone a dialogar con otros saberes para enriquecerse mutuamente. De esta manera, ciencia modesta y técnica dialógica (o participante) se unen para estimular la ciencia o saber popular e ir construyendo, a través del método de investigación-acción, lo que Fals Borda denomina “las ciencias emergentes y subversivas” (1988, citado en Gallastegui y otros, 2017: 139). Es decir, una nueva forma de hacer la ciencia con origen en nuestro reconocimiento de los saberes cotidianos, populares o folclóricos para la superación de las problemáticas sociales y territoriales.

### ***El barrio como unidad para la intervención sociocomunitaria***

Acercándose a las propuestas de intervención sociocomunitaria en un barrio de Valparaíso, los autores abordan el tema de la *participación ciudadana*, para luego diseñar proyectos de *educación sociocomunitaria* factibles de poner en juego en estos escenarios urbanos. Por eso se define el barrio como espacio privilegiado para las prácticas extensionistas, por ser el espacio de la comunidad territorial, de la pertenencia y los sentimientos. A través del entramado de calles y uso del espacio público se va generando una identidad, sobre la que el sujeto proyecta su socialización. El barrio permite la construcción de conocimiento con base en elementos culturales del entorno inmediato, simbólicos y materiales, donde se desarrolla la vida cotidiana. De allí que a través de una educación comunitaria, donde es clave la educación popular, se propone la participación ciudadana entendida como proceso de creciente involucramiento de personas, instituciones y organizaciones en el desarrollo de políticas públicas y en la toma de decisiones. En realidad, los autores proponen una *pedagogía social comunitaria* como modelo de intervención socioeducativa, en la que la intervención implica siempre una acción consciente y la transformación de la realidad, pudiendo aprehender el espacio “desde dentro”; viendo a sus habitantes no sólo como un grupo de individuos, sino como sujetos que pueden comunicar su ocupación espacial partiendo de sus propias percepciones y su subjetividad. Por eso es que les interesa una “visión interna, vivencial y participativa”, que cultive el análisis desde el punto de vista del habitante, antes de hacerlo desde arriba y afuera. La práctica sociocomunitaria implicaría empoderamiento, participación y popularización del conocimiento científico a través de la intersubjetividad, el diálogo

servicio a la comunidad. El objetivo del *aps* es que los estudiantes se impliquen y comprometan con esta, desde una responsabilidad ética; la que deberán ejercer desde su profesión, pero también, como simples ciudadanos implicados en una sociedad que va camino a una efectiva democracia. El sentido es, entonces, proporcionar al estudiante universitario un acercamiento a su futura realidad profesional para obtener una experiencia directa sobre la práctica diaria de la misma. De allí que adquiere relevancia el trabajo en terreno, fuera del aula, en nuevos escenarios, como pueden ser la ciudad o la calle, a saber, los espacios de la cotidianidad.

-Tres ideas entrecruzan con mayor fuerza la exposición. Se desarrollan en varios capítulos, a partir del tercero: la concepción de *extensión*, íntimamente relacionada con la construcción de conocimiento a través del *diálogo de saberes* y el modelo de *educación popular*. Los autores coinciden con Paulo Freire al decir que no es apropiado el uso del término *extensión*, ya que coloca en posición asimétrica al educador, que sería el que extiende el contenido al educando, quien lo recibe. Así entendida, la *extensión* es transmisión, entrega, donación, mesianismo, invasión cultural, manipulación de y sobre la otredad, concepciones que Freire critica y descarta. Para él, al conocimiento se accede de manera reflexiva y en una posición dialógica entre los sujetos, los que manejan el conocimiento que les da la experiencia y los que detentan el conocimiento erudito o científico, que se construye en las universidades. En la intersección entre estos conocimientos es que se construye un mundo nuevo, capaz de cuestionar la realidad y esto es emancipador.

Por eso se insiste en el diálogo de saberes o ecología de saberes, que constituye la clave pedagógica en el modelo de *extensión-intervención social*, proveniente de la *educación popular*, rescatando el diálogo horizontal. La dialogicidad, es decir la superación de la contradicción en la relación educador/a-educando, teniendo presentes los conocimientos previos y el conocimiento académico para lograr el conocimiento enseñado-aprendido (Gallastegui y Rojas, 2016, citado en Gallastegui y otros, 2017: 122).

Esta ecología de saberes, según Sousa Santos, es una forma de *extensión* en sentido contrario al realizado tradicionalmente: desde “fuera de la universidad” hacia “dentro de la universidad”. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos de culturas no occidentales que circulan en la sociedad: “la investigación-acción y la ecología de saberes se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad- sociedad” (Santos 2005, citado en Gallastegui y otros, 2017:353).

intencionalidad no es solo dejar plasmadas las perspectivas teóricas de estos pensadores, sino que el desarrollo exhaustivo de temas claves (como los tipos de conocimiento y aprendizaje, las concepciones sobre extensión, la pedagogía popular, los modelos de intervención Socioeducativa, la educación no formal, y otros de carácter geográfico como barrio, calle, paisaje, lugar, entre tantos otros), sirva como fuente de consulta y de aprendizaje para profesores y alumnos. En este sentido, su utilidad pedagógico-didáctica es altamente valorable.

La obra nos interpela como docentes, ya que nos brinda numerosas herramientas para encarnar en nuestras prácticas académicas, los conceptos de educación popular para el cambio y la mejora de la sociedad, uniendo teoría y praxis, dejando de alentar vinculaciones bidireccionales desde la universidad, sino más bien alentando el diálogo de saberes y la producción de conocimiento en el entre-cruce de lo teórico con lo cotidiano y lo experiencial, única manera de lograrlo a través de proyectos sociocomunitarios que se sostengan a través del tiempo y que permitan a los estudiantes, romper la burbuja académica para interactuar en el medio concreto a través de prácticas reales de intervención en las cuales, participan todos los agentes sociales involucrados.

Se trata en fin, de avanzar hacia una pedagogía crítica, problematizadora o liberadora, que partiendo del reconocimiento de la injusticia y de las desigualdades sociales, se plantee como objetivo, la transformación de los sistemas de enseñanza.

Licencia Creative Commons

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



# DEBATES AUDIOVISUALES

## ***¿Qué encontrarás en esta sección?***

*Está abocada a la expresión de narrativas sobre prácticas y experiencias vinculadas a la extensión universitaria a través de diversas producciones minidocumentales, cartografías, cómic gráficos/historietas, fotonarrativas/fotoensayos, entre otras formas de registro.*

# ***Las territorialidades de la educación pública.***

**José María Bompadre** | jomabom@yahoo.com.ar

Departamento de Antropología. Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC). Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Instituto de Culturas Aborígenes.

**Carla Eleonora Pedrazzani** | cepedrazzani@gmail.com

Departamento de Geografía y Laboratorio de Estudios Territoriales (LET), Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Programa “La espacialidad crítica en el pensamiento político-social Latinoamericano”, Centro de Estudios Avanzados (CEA). Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Grupo de Trabajo “Pensamiento Geográfico Crítico Latinoamericano”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

## **Resumen:**

Lo que presentamos aquí intenta ser un foto-ensayo sobre una experiencia colectiva que se tuvo en una clase itinerante. Fue propuesta como estrategia de lucha en el marco de los paros docentes del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2018 entre cátedras de los departamentos de Geografía y Antropología, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e instituciones/organizaciones/grupos/colectivos de barrio Alberdi. Sin embargo, no se limita a dicho formato. Más bien utilizamos el formato para dar cuenta de una narrativa sobre las territorialidades de la educación pública y desde allí invitar a una reflexión sobre educación, territorio y extensión. La historia en esta contribución no se relata solamente a través de las imágenes. Palabras e imágenes se bordan y

desbordan para potenciar un entretejido entre ambas que hace a una trama de luchas y resistencias en la que la educación pública se pone como referente pero termina enredándose en/con luchas históricas y actuales de uno de los primeros barrios de la ciudad de Córdoba. Tanto así que el relato continúa caminando para complementarse con la contribución que se titula “Derecho a la ciudad y saberes en movimiento. (Re)conocerse y volverse much\*s en una clase itinerante”.

**Palabras clave:** educación, territorio, luchas

### ***The territorialities of Public Education. (Re)cognize and become many in an itinerant class***

**ABSTRACT:** We present here tries to be a photo essay on a collective experience between chairs of Departamento de Geografía and Departamento de Antropología , the Secretaría de Extensión of Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), the Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB), of the Universidad Nacional de Córdoba (UNC), and institutions / organizations / groups / neighborhood groups of Alberdi that was held in an itinerant class proposed as a strategy of struggle within the framework of teacher strikes in the second semester of the university year 2018; however, it is not limited to this format. We use the idea of the format to give an account of a narrative about the territorialities of public education and from there invite a reflection on education, territory and extension. The story in this contribution is not only told through the images. There is a game between images and words, the words even exceed the images, they overflow to enhance an interwoven between them that makes a plot of struggles and resistance in which public education is put as a reference but ends necessarily entangled with historical struggles and current one of the first neighborhoods of the city of Cordoba; so much so, that the story does not end there but is complemented by the contribution entitled " Right to the city and knowledge in movement. (Re) recognize and become many in an itinerant class"

**KEYWORDS:** education, territory, struggles

Educación, territorio y extensión nos llevan a este espacio-tiempo de encuentro entre cátedras de la carrera de Geografía y Antropología, la Secretaría de Extensión de la Facul-

tad de Filosofía y Humanidades (FFyH), la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e instituciones, organizaciones, grupos y colectivos de barrio Alberdi de la ciudad de Córdoba, Argentina, en el marco de diversas actividades realizadas como estrategias de lucha por la defensa de la educación pública<sup>1</sup>. Los territorios de Alberdi tienen una amplia y heterogénea historia de reivindicaciones: desde las espacialidades camichingonas hasta la actualidad en la que se articulan diversos grupos y colectivos en defensa del barrio con sus múltiples voces y resistencias. Aquí lo itinerante, lo nómade, nos mueve hacia las territorialidades que se van produciendo y activando, mientras nos (con)movemos en las calles de Alberdi, en las luchas que acontecieron y acontecen y, sobre todo, en lo que se entreteje en torno a la defensa de la educación pública.

Movilizarnos, salirnos de los esquemas de las clases áulicas que nos demarcan un territorio de cuatro paredes, nos lleva a encontrarnos con mucho más que docentes y estudiantes. Nos propone (re)concernos con otr\*s, junto a otr\*s, escuchar su voz y lo que reivindican de la educación pública, de los vínculos, de los diálogos y reencuentros con la universidad.

Alberdi nos pulsa, nos mueve al encuentro, a dialogar sin priorizar una voz o saber sobre otro y a potenciar la ruptura con la jerarquización de los conocimientos. Construir desde lo horizontal, en red, entretejerse.

Alberdi, como barrio conformado por múltiples territorialidades, es protagonista de la historia de Córdoba, de luchas estudiantiles y reivindicaciones obreras. Tensiona desde sus variados espacio-tiempos a la Universidad del presente. (De)/(Re)construir la universidad, esa que apuesta a una educación en diálogo, en conexión y en trabajo colectivo con y desde quienes luchan y resisten ante múltiples opresiones y despojos, no solo nos desafía sino que nos permite (re)pensarnos, situarnos siendo partícipes de los procesos sociales. Nos permite romper con el binarismo sociedad-universidad y pensarnos en la sociedad, inmers\*s en los territorios que producen nuestro contexto.

<sup>1</sup> Participaron de la actividad: Centros vecinales de Alberdi, Marechal y Villa Páez, Club Atlético Belgrano, Comunidad Camichingón del Pueblo la Toma, Fundación FUNDESUR, estudiantes y docentes de la ESCMB, estudiantes y docentes del departamento de Antropología y del departamento de Geografía de la FFyH, ex trabajadores de la Cervecería Córdoba, Instituto de Culturas Aborígenes, Instituto de Presencia Africana, multisectorial Defendamos Alberdi y murga Les Descontrolades de Alberdi. Fue organizada por las cátedras Epistemología de la Geografía, Introducción al Pensamiento Geográfico, Seminario de Organización Territorial I (Urbana), Seminario de Geografía Electoral, Metodología de la Investigación en Geografía, Etnografía de los Grupos Indígenas, Antropología en Contextos Urbanos, la Secretaría de Extensión de la FFyH y el Departamento de Geografía de la ESCMB en el mes de septiembre del año 2018.

Así, entonces, les invitamos a adentrarse en esta narrativa donde se reúnen los mensajes en defensa por la educación pública y los sentidos políticos que tienen presencia en los diferentes espacios del recorrido de la clase pública itinerante. En Alberdi late rebeldía.

**Clase Pública Itinerante:**  
**"Derecho a la ciudad : saberes en movimiento"**

Barrio Alberdi  
Jueves 6 de septiembre  
15 hs.

**Itinerario:**

- Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano
- Hospital Nacional de Clínicas
- Cine teatro "La Projea"
- Edificio FUC en el Pasaje Verna
- Pasaje de la Reforma Universitaria
- Club Atlético Belgrano
- Cerveteria Córdoba
- Isla de Los Patos
- Cementerio San Jerónimo

Organizan Cátedras del Departamento de Geografía, Epistemología de Geografía, Pensamiento Geográfico, Seminario de Organización Territorial I, Seminario de Geografía Electoral, Metodología de la Investigación en Geografía, Cátedras del Departamento de Antropología, Etnografía de Grupos Indígenas, Antropología en Contextos Urbanos, Departamento de Geografía de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano.

**#FiloEnDefensaDeLaUniversidadPública**

Secretaría de  
Extensión

Departamento de  
Geografía

Cátedra de  
Antropología

ffyh  
Facultad de Filosofía y Humanidades

ESCMH  
Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano

**Difusión de la clase itinerante. Imagen realizada por el área de Comunicación Institucional de la FFyH, UNC**



**Defendemos junt\*s la educación pública. Fotos: Carla Pedrazzani**



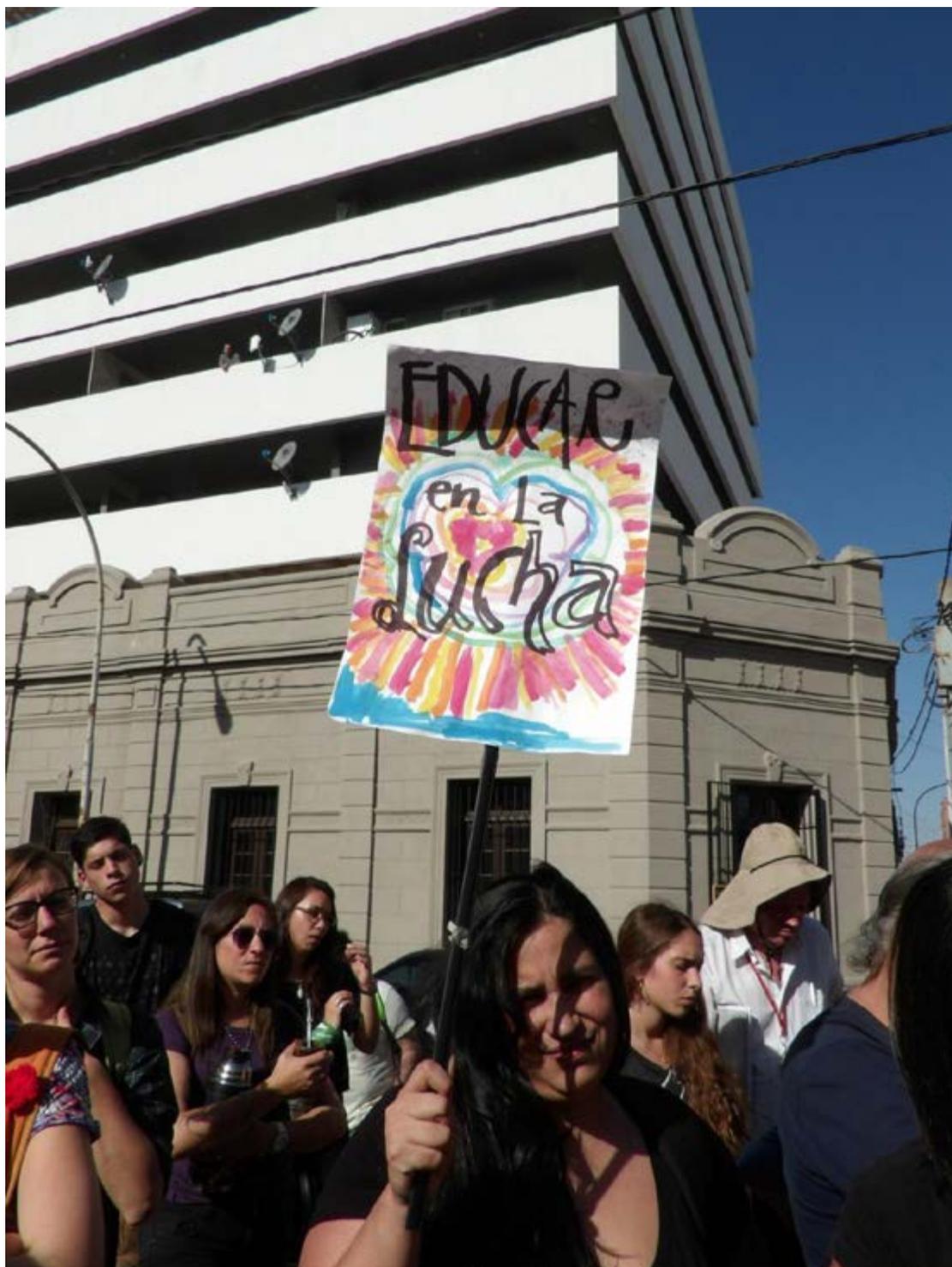
**La educación pública se moviliza. Foto: Mariano Pussetto**



**El barrio defiende la educación pública. Foto: Mariano Pussetto**



**La educación pública, gratuita y laica no se limita a la nacionalidad. Foto: Mariano Pussetto**



**Son tiempos de lucha y, en el acuerparse, las calles hablan. Foto: Carla Pedrazzani**



Lo que parece pequeño se vuelve inmenso. Foto: Mariano Pussetto



Foto: Mariano Pussetto



**Las voces se vuelven paredes que hablan de lucha por la educación pública.  
Foto: Carla Pedrazzani**



**Foto: Carla Pedrazzani**



**En el centenario de la Reforma, la lucha sigue en pie.  
Foto: Carla Pedrazzani**



Foto: Carla Pedrazzani

## Defendamos la educación pública que permite el diálogo de saberes

Licencia Creative Commons

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



# ***Derecho a la ciudad y saberes en movimiento. (Re) conocerse y volverse much\*s en una clase itinerante***

**Luciana Buffalo** | lubuffalo@gmail.com

Departamento de Geografía. Laboratorio de Estudios Territoriales (LET), Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) (UNC)

**Cecilia Irazoqui** | cecirazoqui@yahoo.com.ar

Departamento de Geografía, Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. (UNC) Colegio Secundario Herbert Diehl

**Santiago Llorens** | sgollorems@gmail.com

Departamento de Geografía y Laboratorio de Estudios Territoriales (LET), Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Programa “La espacialidad crítica en el pensamiento político-social Latinoamericano”, Centro de Estudios Avanzados (CEA) (UNC). Grupo de Trabajo “Pensamiento Geográfico Crítico Latinoamericano”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Instituto de Culturas Aborígenes

## ***Resumen***

Aquí sucede un encuentro entre el recorrer, el caminar y un “nosotr\*s pluriverso” como invitación a (re)pensar nuestras prácticas educativas y los espacio-tiempos en las que acontecen. El segundo cuatrimestre del ciclo lectivo de 2018 nos traslada a un contexto de lucha por la educación pública. Allí, entre diversas estrategias que se propusieron, nació la idea

de una clase pública itinerante cuyo mayor desafío fuera el diálogo y encuentro entre variados grupos: integrantes de organizaciones, habitantes del barrio Alberdi de la ciudad de Córdoba (Argentina), estudiantes y docentes. Lo que proponemos en este debate audiovisual es recuperar los saberes territoriales y de resistencia que tienen presencia en el moverse y conmovirse por las calles del barrio. Dialogan, entonces, múltiples voces potentes y protagonistas de diversas luchas. El encuentro sucede como un vínculo entre instituciones, organizaciones, grupos, colectivos; quienes viven y caminan en/por el barrio Alberdi, y las cátedras de los Departamentos de Geografía y Antropología, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). La narrativa con la que se encontrarán aquí es solo parte de este proceso colectivo y se complementa con la contribución titulada “Las territorialidades de la educación pública. (Re)conocerse y volverse much\*s en una clase itinerante”.

**Palabras clave:** recorrer, saberes territoriales, luchas

### ***Right to the city and knowledges in movement. (Re) cognize and become many in an itinerant class***

#### **Abstract:**

Here there is an encounter between transit, walking and a "we pluriverso" as an invitation to (re) think about our educational practices and the space-time in which they take place. The second semester of the university year of 2018 moves us to recall a context of struggle for public education. There, among different strategies that were proposed, the idea of an itinerant public class was born whose greatest challenge is the dialogue and meeting between different groups: teachers, students, members of organizations and those who live in the neighborhood, in the Alberdi neighborhood of the city of Córdoba (Argentina). What we propose in this audiovisual debate is to recover the territorial knowledge and resistance that are present in that movement and moved by the streets of the neighborhood. They converse, then, multiple powerful voices and protagonists of diverse struggles. The meeting happens as a link between chairs of Departamento de Geografía and Departamento de Antropología, the Secretaría de Extensión of Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH),

the Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB), of the Universidad Nacional de Córdoba (UNC), and institutions, organizations, groups, collective neighborhood Alberdi, but also among those who live and walk through the neighborhood. The narrative with which here will be found is only part of this collective process and is complemented by the contribution entitled "The territorialities of public education. (Re) recognize and become many in an itinerant class".

**Keywords: walking, territorial knowledge, struggles**

El recorrer, caminar...caminar con otrxs, junto a otrxs, es una estrategia para visibilizar, invitar y conjurar por la construcción de un "nosotr\*s pluridiverso" siempre abierto y disputado en el Barrio Alberdi de la ciudad de Córdoba, Argentina. Los recorridos son una práctica utilizada por los colectivos en sus disputas por los procesos, sentidos e imaginaciones urbanas y políticas. En estos, la amplia historia de luchas sociales que atraviesa al barrio toma cuerpo y presencia en reclamos y reivindicaciones en torno a la defensa del trabajo, al reconocimiento de pueblos originarios; en reclamos por los derechos de migrantes, derechos de obreros y estudiantes. Recorrer implica adentrarse en la expresión de las experiencias y memorias barriales diversas, en la defensa del patrimonio y de los espacios públicos, entre múltiples cosas.

Caminar junto a quienes forman parte de los Centros Vecinales de Alberdi, Marechal y Villa Páez, el Club Atlético Belgrano, la comunidad comechingona del Pueblo la Toma, trabajadores de la Fundación FUNDESUR, estudiantes y docentes de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, estudiantes y docentes del Departamento de Antropología y del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, ex trabajadores de la Cervecería Córdoba, estudiantes y docentes del Instituto de Culturas Aborígenes, miembros del Instituto de Presencia Africana, de la Multisectorial Defendamos Alberdi y Murga les Descontrolades; no solo permite hacer visible la manera en que paisajes y geografías urbanas que se crean en beneficio de los sectores hegemónicos producen estructuras espaciales in-justas, sino también cómo en las prácticas barriales se producen y expresan saberes territoriales y alternativas colectivas que invitan a construir geografías urbanas más plurales, justas e inclusivas. Así, Alberdi se re-imagina y reconstruye en el devenir de las trayectorias de los distintos colectivos que lo habitan y le dan sentido a partir de una historia recorrida de reivindicaciones, luchas y movimientos.

Los colectivos, en su disputa por lo barrial, interpelan aquellos conocimientos producidos en la universidad que contribuyen al establecimiento y naturalización de geografías in-justas. Al interpelarlos, disputan también los sentidos presentes y futuros de la educación pública y las prácticas extensionistas.

Estos *saberes en movimiento* nos desafían a embarcarnos en una comunicación intercultural, una participación comprometida que apunta a la reivindicación del status de los saberes y conocimientos producidos por los colectivos en sus prácticas. Caminar el barrio, proponer alzar la voz de las historias y experiencias que fueron y continúan siendo invisibilizadas por la mirada occidentalizante e involucrarnos en el anhelo compartido de co-construir una universidad pública, polifónica, inclusiva y comprometida.



### Recorrido Itinerante.

**Autorxs mapa: Paola Seminara y Federico Guzmán.**



### **Los puntos de partida y los recorridos hacia el encuentro.**

**Foto: Mariano Pussetto**

*“Entendemos a la calle, al espacio público como un espacio en disputa constante, el cual tenemos y queremos ocupar con el fin de que no se vacíe. Militamos un barrio el cual tiene mucha historia de luchas y procesos sociales que han tenido su cuna en él, por ende entendemos que es preciso que su identidad no se pierda, que no se vea avasallada y atropellada por el avance inmobiliario latente”*

(Emi, integrante de la Murga, diciembre de 2017).



**Foto: Mariano Pussetto**

*“Soy del barrio más popular!  
de la Toma, del comechingón , soy rebelión!!  
miren si estas calles sabrán, de memoria y de dignidad, de identidad!!  
En este territorio de estudiante' y doctores,  
del Chango, de la dicha y de la hermandad,  
pasó el cordobazo, la lucha cervecera,  
expropiamos la piojera, la gestión es popular!!  
por qué como así barriada popular, en Alberdi hay resistencia y carnaval!  
Aunque venga el progreso, con la cana y las empresas,  
todos juntos los vamos a enfrentar!!”  
(Letra de canción de la Murga)*



**Los trabajadores de la industria cordobesa en las calles del barrio.  
Foto: Carla Pedrazzani**

*“La lectura del presente tiene varias miradas”*  
(Integrante de FUNDESUR)



**Las voces de Defendamos Alberdi en defensa de la gestión popular.  
Foto: Mariano Pussetto**

*“Los vecinos no bajaron sus brazos y continuaron luchando para la  
reapertura de la Piojera”*

*“Una lucha por la recuperación del espacio”  
(Integrantes de Defendamos Alberdi)*



**La Murga y sus voces protagonizan la lucha. Foto: Mariano Pussetto**



**Foto: Carla Pedrazzani**



**Foto: Carla Pedrazzani**

*“Quieren destruir a la universidad, quieren destruir la salud...por eso apoyamos este movimiento y como parte de la comunidad del Pueblo de La Toma, nosotros le pedimos permiso a nuestros abuelos para que este recorrido por nuestro territorio ancestral sea fructífero. Le pido a los abuelos del Sur, le pido a los abuelos del Este, le pido a los abuelos del Norte, le pido a los abuelos del Oeste que acompañen esta lucha para que la universidad vuelva a ser lo que siempre fue”*

(H, curaca de la Comunidad)



Foto: Carla Pedrazzani



Foto: Carla Pedrazzani



Foto: Carla Pedrazzani



Las tribunas también luchan. Foto: Carla Pedrazzani



**Reunidxs en la lucha. Foto: Mariano Pussetto**

*“Alberdi es el primer lugar de los haitianos al emigrar aquí porque eran estudiantes”  
(Integrante del IPA)*

*“(...) instituciones históricas, hay mojones históricos, hay espiritualidades en este territorio, hay democracia, hay proyectos en este territorio. Este territorio no está vacío”  
(V., director del ICA)*



Licencia Creative Commons

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



**Foto: Carla Pedrazzani**