

e+e

ESTUDIOS de Extensión en Humanidades

Derechos humanos y extensión. A 40 años de democracia



Contactos

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

Diseño

Sofía Morón

Ilustración de portada

Sofía Morón

Corrección

María Elena Ventura



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 Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Vol. 10 | N° 16 | Año 2023

e+e

Derechos humanos y extensión.
A 40 años de democracia

Coordinación del Dossier

Victoria Chabrando (Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba)

Ana Carol Solis (Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba)

Comité editorial

César Marchesino (Escuela de Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Andrea Giomi (Escuela de Archivología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Carla Eleonora Pedrazzani (Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Celeste Maldonado (Escuela de Bibliotecología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Eduardo Mattio (Escuela de Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Flavia Romero (Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Georgina Ricardi (Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

José María Bompadre (Departamento de Antropología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Julia Monge (Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias Médicas y Escuela de Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Liliana Pereyra (Escuela de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Sofía De Mauro (Escuela de Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Belén Caminos (Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Comité académico-extensionista

Antônio Cruz (UFPel, Brasil)

Carlos Santos (UdelaR, Uruguay)

Daniel Maidana (UNGS, Argentina)

Eugenia Aravena (AMMAR-Córdoba, Argentina)

Humberto Tommasino (UdelaR, Uruguay)

Lucas Crisafulli (NEISeD, UNC, Argentina)

Lucía Robledo (UNC, Argentina)

Marcela Pacheco (UNC, Argentina)

María das Dores Pimentel Nogueira (UFMG, Brasil)

María Inés Peralta (UNC, Argentina)

María Noel González (UdelaR, Uruguay)

Mario Barrientos (UNC, Argentina)

Néstor Cecchi (UNMdP, Argentina)

Olga Silvia Ávila (UNC, Argentina)

Susana Andrada (UNC, Argentina)

Valeria Grabino (UdelaR, Uruguay)

Viviana Macchiarola (UNRC, Argentina)

Comité de arbitraje

Emiliano Fessia (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Pablo González Padilla (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Luciana Almada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Laura Arese (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Paula Gaitán (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Virginia Carranza (Casa Patria Córdoba)

María Luisa Domínguez (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Marcela Carignano (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Jaqueline Vasallo (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

María Bella (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión

Área de Vinculación con la Enseñanza y la Investigación:

Camila Chiavassa y Francisco Timmermann

Área de Intervención y Acompañamiento Territorial:

Carlos Szulkin

Área de Formación Continua:

Camila Chiavassa y Francisco Timmermann

Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba

Decana: Flavia Dezzutto

Vicedecano: Andrés Sebastián Muñoz

Secretaría de Administración

Secretaria: Graciela Durand Pauli

Coordinador técnico-administrativo:

Oscar Donati

Secretaría Académica

Secretario: Gustavo Giménez

Sub-secretaria: María Luisa González

Secretaría de Coordinación General

Secretario: Leandro Inchauspe

Secretaría de Extensión

Secretario: César Marchesino

Subsecretaria: Flavia Romero

Secretaría de Posgrado

Secretaria: Miriam Raquel Abate Daga

Subsecretaria: María Laura Ortíz

Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica

Secretaria: Cecilia Angelina Pacella

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Secretaria: Candelaria Herrera

Subsecretaria: Rocío Molar

Prosecretaría de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales

Prosecretario: Guillermo Vázquez

Oficina de Graduados

Coordinadora: Brenda Carolina Rusca

Secretaría Privada Decanato: Emma Song

Programa Universitario en la Cárcel

Coordinadora: María Luisa Domínguez

Área de Publicaciones

Coordinadora: Mariana Tello

Directora Programa de Derechos

Humanos: Victoria Chabrando

Coordinador Programa Género, Sexualidades y Educación Sexual Integral:

Carlos Javier López

ÍNDICE

DOSSIER

- 10** PRESENTACIÓN E+E
Derechos humanos y extensión. A 40 años de democracia
Ana Carol Solís y Victoria Chabrando

ARTÍCULOS

- 15** Trabajando las artes en cárceles. Reflexión en torno a prácticas educativas artísticas en el marco de la extensión
Mariela Gervasoni
- 30** Arte en cárceles. Comenzando una experiencia de extensión en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Claudio Sebastián Lezcano y M. Judit Goñi
- 48** La extensión universitaria desde la perspectiva estudiantil. El caso de la Facultad de Información y Comunicación en Uruguay
Federico Pritsch y Romina Verrua

RELATOS DE EXPERIENCIAS

- 71** La UNPAZ tiene memoria. Una experiencia de vinculación con H.I.J.O.S.
Paula Zubillaga
- 91** Atravesades: la experiencia de producción de un podcast como herramienta de reflexión sociológica
Guadalupe Allione Riba, Verónica Aráoz y Paloma Rubin
- 115** Entrelazando voces de docentes y estudiantes universitarios: experiencias durante prácticas de extensión
Ornella Paredes, Micaela Pennisi, Gimena Dezar y Liliana del Valle Ortigoza
- 131** Participación, comunicación y cuidados en la integralidad de las funciones universitarias
Marcela D'Angelo-Farto y Claudia Bang

CONVERSACIONES

- 151** Programa Universitario en la Cárcel, más de 20 años garantizando el derecho a la educación superior
María Luisa Domínguez y Victoria Chabrando
- 157** Improntas de la dictadura en el campo filosófico de Córdoba: investigación sobre los saberes universitarios, las desapariciones, los exilios y lxs estudiantxs en la transición a la democracia
Joaquín Fernández, Facundo Moine, Laura Arese, Melania Celiz y Paula Hunziker
- 163** Recorrer memorias, un proyecto extensivista con Refugio Libertad
Ana Carol Solís

DEBATES AUDIOVISUALES

- 171** Re-existencia de la Comunidad Kamiare Comechingón Pluma Blanca. Conflictos socioterritoriales, DDHH interculturales y prácticas extensionistas
César Marchesino y José María Bompadre
- 178** Contra/Tapa: la producción de un ciclo de podcast como espacio de articulación entre investigación, docencia y extensión
Patricia Viviana Scherman, Romina Laila Sarnovich y María Eugenia Giovine
- 187** El archivo de Familiares. Puesta en valor patrimonial y rescate documental del acervo de un organismo de derechos humanos local
María Rocío González Amaya y María Victoria Tejeda

RESEÑAS

- 208** Notas sobre el film (Des) aparecer
Paula Hunziker
- 212** Tras las huellas del pasado: a 20 años de la apertura de las fosas de San Vicente
Lucía Ríos
- 218** Reseña del Taller Habitar las lenguas
Sofía de Mauro

DOSSIER

*Derechos humanos y extensión.
A 40 años de democracia*

Derechos humanos y extensión.

A 40 años de democracia

Ana Carol Solís | acarolsolis@yahoo.com.ar | Universidad Nacional de Córdoba

Victoria Chabrandó | victoriachabrandó@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Este *dossier* tiene como principal objetivo entramar distintas experiencias de extensión universitaria desde perspectivas de derechos humanos y poner énfasis en la conmemoración del 40.º aniversario de la recuperación de la democracia en Argentina. Son 40 años ininterrumpidos de democracia luego de sucesivos golpes de Estado y autoritarismos que delimitaron identidades políticas en la historia reciente de nuestro país.

Cuando se abrió esta convocatoria para el primer número 2023 no imaginábamos que la cuestión democrática iba a centralizar el debate en el marco de la coyuntura electoral. Al editar esta segunda convocatoria, los significantes de la democracia y lo democrático se vieron completamente afectados. Como nunca antes, arrecian los discursos negacionistas y reivindicadores del terror de Estado; el debate público se contamina de discursos de odio y las propuestas de regresividad social y económica amenazan una y otra vez las costosas construcciones de cuatro décadas democráticas. Bastiones de la vida democrática —las políticas de “Memoria, verdad y justicia”, la centralidad del pacto intergeneracional con lxs adultxs mayores, el cuidado del ambiente o los derechos de las comunidades indígenas, la importancia de la gratuidad de la enseñanza y la salud pública y, en particular, la continuidad de la universidad pública como la conocemos— resultan cuestionados, vilipendiados y se pone en duda una larga historia colectiva de construcción de derechos. Escribimos esta presentación sabiendo los resultados del balotaje de una de las elecciones presidenciales más importantes en la historia nacional. El candidato de La Libertad Avanza, Javier Milei, será el presidente de la Argentina a partir del 10 de diciembre y, por primera vez en la historia, una fuerza política de ultraderecha gobernará por mandato popular en Argentina. Son momen-

tos cruciales para el presente y el futuro, estamos asistiendo a un cambio de época, estamos siendo protagonistas de un fenómeno que exige formación, claridad y construcción de estrategias comunes para afrontar la realidad más desoladora de las últimas décadas.

Esta actualidad política requiere de nuevas programáticas, de la consolidación de alianzas y acciones para garantizar derechos humanos fundamentales, como el derecho a la educación, la salud, la vivienda, el derecho a la protesta, el derecho a la verdad. En medio del caos y derrumbe de las estructuras conocidas, tenemos la responsabilidad social de reinventarnos sin olvidar nuestra historia. Este 20 de noviembre se cumplió un año del fallecimiento de Hebe de Bonafini, en redes sociales circuló un video que la recuerda en una concentración. Ella decía: “aunque nos tapen, estamos. Por más que se pongan mil milicos adelante, estamos. Por más que no les guste, estamos. Por más que nos quieran tapar, estamos. Y si nos matan, seguiremos estando”. Las palabras públicas de la presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo, una de las máximas referentes del Movimiento de Derechos Humanos, sus denuncias y vehemencia marcaron el rumbo en las protestas contra las políticas de impunidad y las privatizaciones y en las marchas contra el hambre y la desocupación durante la década de los años 90. Ella nos legó la dignidad de la resistencia ante las injusticias y la humanidad frente a la crueldad y contra el silencio de amplios sectores de la sociedad en medio de políticas neoliberales. Una de las mayores enseñanzas de las Madres, Abuelas, sobrevivientes, Familiares e Hijxs es activar acciones y brindar apoyo a las causas justas, aunque el horror pretenda lo contrario. Estar en las calles, seguir disputando sentidos, hablar frente a los silenciadores de las luchas populares, construir lazos y redes de solidaridad son los únicos modos de resistencia frente al poder estatal saqueador y mercantilista. Ahora bien, del mismo modo que asumimos que las conquistas de derechos son consecuencia de consensos sociales, es momento de afrontar la voluntad popular respecto al nuevo representante nacional y el nuevo modelo elegido. ¿Cuáles fueron las situaciones de desigualdad que condujeron a este resultado? ¿Qué significó para algunos sectores la falta de posibilidades para una movilidad social ascendente? ¿Por qué determinadas propuestas de la política lograron canalizar el descontento social y no otras?

Tal como lo planteamos en el primer *dossier*, donde nos explayamos respecto a la relación entre extensión universitaria y derechos humanos, y pese al clima desolador que nos atraviesa, seguimos sosteniendo que no basta con que los individuos identifiquen que tienen derechos o que determinados Estados reconozcan la existencia de derechos, sino que el único modo en que las sociedades se ordenan, progresan y prosperan —tres palabras muy utilizadas en esta campaña electoral— es a través de los proyectos, consensos y construcciones colectivas y no a través de la mercantilización de la vida de los individuos. En este presente tan complejo, donde la voluntad del pueblo soberano optó por un modelo de país neoliberal y fascista que a nivel global ya tiene sus expresiones partidarias, lo que nos queda

por recuperar es la potencia de la defensa a los derechos humanos en la praxis política. La responsabilidad de la comunidad universitaria será consolidar diálogos con territorialidades en la resistencia que conduzcan a la profundización de la interseccionalidad de derechos. Para ello, resulta imprescindible vislumbrar el mapa de actores sociales dispuestos a defender derechos adquiridos y construir acuerdos con horizontes de futuro.

En esta publicación, observamos una diversidad de trabajos que abordan temáticas desde la perspectiva de derechos: el trabajo que narra la experiencia de capacitación a la comunidad educativa de la Universidad Nacional de José C. Paz sobre distintos aspectos vinculados a la última dictadura argentina; los trabajos de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires que reflexionan sobre la relación entre el arte y la educación para personas privadas de su libertad en contextos de encierro; el análisis sobre el pódcast *Atravesades*, de investigadoras de la Universidad Nacional de Villa María, que aborda las múltiples violencias de género desde una conceptualización amplia de las violencias hacia mujeres y disidencias; las experiencias surgidas en las Prácticas de Extensión sobre educación experiencial sobre la base de pensar la extensión como constitutiva del derecho a la Educación Superior, compartidas desde la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral; en esta misma clave, el escrito de la Facultad de Información y Comunicación en Uruguay, que problematiza la relación entre teoría y práctica, el vínculo docente–estudiante, con los actores sociales y las implicancias de la pandemia en el desarrollo de las experiencias; además, en el Proyecto “Inquietes: Derechos en movimiento (2014-2017)”, realizado en la ciudad de Recreo, Santa Fe, desde la Universidad Nacional del Litoral, se problematiza la vida cotidiana de las niñeces a partir de vincular las nociones de participación, comunicación y cuidados. También se presenta el trabajo de intervención para la valorización patrimonial del acervo documental de la organización Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba. En la sección “Reseñas”, encontramos un análisis sobre *(Des)Aparecer*, un documental que sigue a dos protagonistas, Gabriel Orge, fotógrafo cordobés, y Ana Illovich, sobreviviente del centro clandestino de detención “La Perla”. En esta misma sección se comparte la experiencia del panel realizado a 20 años de la apertura de las fosas de San Vicente; el acompañamiento de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) en los conflictos socioterritoriales de “Pluma Blanca” y la experiencia sobre “Habitar las lenguas”, un taller realizado en el marco de la comisión abierta por los 40 años de democracia y camino al III Encuentro internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos. Conversaciones ins/urgentes, organizado por la FFyH. En “Debates audiovisuales”, nos acercamos a la experiencia de *Contra/Tapa*, un esfuerzo de articulación entre investigación, docencia y extensión que convocó a la comunidad universitaria en el diseño, producción y visibilización de un acervo documental de historia oral. En la sección “Conversaciones”, nos encontramos en diálogo con integrantes del Proyecto “Refugio Libertad” y con representantes de “Improntas de la dictadura en el campo Filosófico de Córdoba”; del mismo

modo, intercambiamos experiencias con el Programa Universitario en la Cárcel de la FFyH. Estos trabajos dan cuenta de una multiplicidad de abordajes que entran pensamiento, solidaridad y acción con lucidez y fuerza colectiva, es lo que necesitaremos para recrear alternativas políticas al infierno social que debemos atravesar.

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.



ARTÍCULOS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

Trabajando las artes en cárceles.

Reflexión en torno a prácticas educativas artísticas en el marco de la extensión

Marianela Gervasoni | marugervasoni@gmail.com | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Recepción: 18/09/23

Aceptación final: 23/10/23

Resumen

El artículo describe la experiencia de la cátedra de “Psicología del Aprendizaje” de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en su proyecto de extensión “Psicología del Aprendizaje: Trabajando el Arte en Cárceles”, vinculado con el programa “Universidad en la Cárcel” y el programa integral “Acceso a Derechos”. El objetivo principal del proyecto es acercar el arte y la educación a personas privadas de su libertad en contextos de encierro, ya que se lo entiende como un derecho. Los talleres de arte, como teatro, cine y literatura, se ofrecen en las cárceles como herramientas para la construcción de identidad y la generación de un mundo común de sentido.

La importancia de brindar oportunidades educativas y culturales en este contexto se destaca a lo largo del artículo. Los talleres se desarrollan de diversas maneras, algunos con una planificación estructurada y, otros, más enfocados en la exploración y el disfrute. Los talleristas enfrentan obstáculos como la falta de recursos, la irregularidad de los alumnos y las dificultades burocráticas en el sistema penitenciario. Sin embargo, han logrado superar estos desafíos a lo largo de los años y mantener la continuidad de sus clases. A pesar de los obstáculos, todos los participantes de este proyecto demuestran un compromiso profundo

con la educación y el arte como medios para brindar esperanza y reconocer a las personas privadas de su libertad como sujetos de derecho.

Palabras clave

Arte, cárceles, derechos, talleres, compromiso social.

Working the arts in prisons. Reflection on artistic educational practices in the framework of outreach

Summary

The article describes the experience of the Learning Psychology subject at the Faculty of Arts of the National University of Central Buenos Aires Province in its outreach project “Learning Psychology: Working with Art in Prisons,” linked to the “University in Prison” program and the integral program “Access to Rights.” The main objective of the project is to bring art and education to incarcerated individuals, understanding it as a right. Art workshops, including theater, cinema, and literature, are offered in prisons as tools for identity construction and the creation of a shared world of meaning.

The importance of providing educational and cultural opportunities in this context is emphasized throughout the article. The workshops are conducted in various ways, some with structured planning and others more focused on exploration and enjoyment. Workshop leaders face obstacles such as lack of resources, student irregularity, and bureaucratic difficulties in the prison system. However, they have managed to overcome these challenges over the years and maintain the continuity of their classes. Despite the obstacles, all participants in this project demonstrate a deep commitment to education and art as means to provide hope and recognize incarcerated individuals as people with rights.

Keywords

Art, prisons, rights, workshops, social commitment.

El siguiente artículo se configura a partir de la actividad de extensión realizada por la cátedra de “Psicología del Aprendizaje” de las carreras de profesorado y licenciatura en Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El proyecto se denomina “Psicología del Aprendizaje: Trabajando el Arte en Cárceles” y pertenece al programa integral “Acceso a Derechos”, el cual surge de una presentación a una convocatoria bianual de la Secretaría de Extensión de la UNICEN. En dicha convocatoria se presentó el programa de extensión “Universidad en la Cárcel” dirigido por Analía Umpierrez, el cual depende del Rectorado de la misma Universidad.

Durante el año 2021, las docentes de la cátedra “Psicología del Aprendizaje” comenzamos a reunirnos virtualmente (en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio a raíz de la pandemia que nos afectó en los años 2020 y 2021) con las cuatro mujeres encargadas de impartir el taller de teatro en la Unidad Penitenciaria N° 52. En esos encuentros tuvimos la intención de reflexionar y profundizar sobre la propuesta del taller desarrollado virtualmente para las mujeres privadas de su libertad en contexto de pandemia. Nos preguntamos qué obstáculos estaban teniendo, cómo lograron superarlos, si era posible continuar con la propuesta educativa y acerca de la necesidad de generar elementos reflexivos sobre la praxis teatral vinculada con los elementos teóricos de la materia. Es decir, buscábamos interpelar a las talleristas para comprender sus prácticas educativas de teatro en cárceles desarrolladas de manera virtual. El trabajo implicaba vinculaciones entre la psicología del aprendizaje y las situaciones de enseñanza específicas.

A partir de esta experiencia es que logramos, en el año 2022, la formalización de una propuesta desde la Facultad de Arte y la creación de un proyecto que pudiera acompañar a todos los talleristas que creaban instancias de aprendizaje artístico en las unidades penitenciarias. Es así que se aprobó el actual proyecto de extensión con una duración de dos años (2022 y 2023).

En este artículo desarrollaremos los primeros encuentros que tuvimos con quienes fueron los talleristas de disciplinas artísticas durante la primera mitad del año 2022. El propósito de tales reuniones fue relevar situaciones y datos iniciales sobre los talleristas, además de reconocer si había interés en trabajar alguna temática en particular. Hasta ese momento, había cuatro talleres de arte funcionando activamente. Estos eran: taller de teatro en miniatura para hombres, taller de teatro para mujeres, taller de literatura para hombres y mujeres y taller de cine para hombres.

Sobre los talleres: concepción artística

En primer lugar, quisiéramos indagar sobre qué entiende el programa “Universidad en la Cárcel” por arte, ya que puede tener diversas concepciones. Siguiendo a Dimatteo (2020), es una herramienta que posibilita la construcción de una identidad en términos personales y colectivos, sin condiciones ni imposiciones. El arte implica el encuentro con el otro y, en ese vínculo, la creación de un mundo común de sentido.

Nos parece importante recuperar que el programa, el cual depende de la Secretaría de Extensión del Rectorado de la UNICEN, tiene como propósitos de sus actividades artístico-culturales:

Fortalecer la formación ciudadana, promover el acceso a los bienes del arte y la cultura y afectar el plano subjetivo para la ampliación de conocimientos y el reconocimiento de las propias capacidades de quienes se encuentran en situación de encierro en las unidades penitenciarias de la región centro de la Provincia (Dimatteo, 2020, p. 69).

La actividad artística, desde esta posición, implica una forma de aprender específica y toma otra importancia en contextos de encierro, donde la individualidad es subyugada. El encuentro con el otro a partir del espacio artístico desarrolla la posibilidad de renacer el deseo en diversas formas: conocer, saber, crear. La creación implica atravesarse como ser humano, y generar ese compromiso en contextos de encierro incluye brindar elementos de esperanza. A su vez, conlleva reconocer a cada ser humano como sujeto de derecho. El concepto de experiencia, según Larrosa (2002), hace referencia a algo que nos atraviesa, que nos modifica e interviene. La experiencia, vinculada a lo pasional, se ve aún más comprometida cuando la posibilidad de creación se ve juzgada en el encierro.

En el diálogo con talleristas, ellos expresaron la necesidad de llevar adelante experiencias que atravesen a las personas que se encuentran en las cárceles y de generar espacios de “libertad en el encierro” a partir de la posibilidad de creación, en donde las historias personales no sean conocidas ni juzgadas.

Sobre los talleres: trabajo en cárceles

En cuanto a la delimitación de la propuesta educativa a partir de talleres, podemos decir que la posibilidad de pensar un espacio de encuentro horizontal entre las personas privadas de su libertad y los talleristas que acuden a brindar espacios de formación es elemental. Tal como plantea Dimatteo (2020):

En un taller, como alternativa metodológica al aula escolar común, la apuesta consiste en romper con la uniformidad del tiempo, con la carga de rutinas, con las escasas posibilidades de elección de modos y contenidos de aprendizajes, entre otras cuestiones. Citamos a Perkins, quien propone el aula taller para el campo educativo formal, pero a los efectos de nuestro análisis, consideramos que esta alternativa metodológica permite trabajar con la dimensión motivacional del sujeto, sumamente descuidada en instituciones de encierro con particulares lógicas de funcionamiento. (p. 70)

Si observamos la historia de los talleres que ha brindado el programa de Rectorado de la UNICEN, podemos advertir que se han generado modificaciones con el transcurso de los años. Durante el año 2022, tuvo las siguientes propuestas: en primer lugar, el taller de teatro “Mujeres Protagonistas” (UP N° 52 Azul), dirigido por dos docentes de la Facultad de Arte, acompañado por dos estudiantes de la carrera de profesorado en Teatro; en segundo lugar, los talleres de Cine y Teatro (UP N° 7 Azul), dirigidos por un docente de teatro y un docente de realización audiovisual. Estos espacios surgen en el año 2013, organizados como un taller común. Sin embargo, en los años 2021 y 2022 ya se habían dividido como propuestas más específicas por área. Por último, el taller de Lectura, Escritura y Discusión (UP N° 37 Barker, en los años 2018 y 2019; UP N° 38 y N° 2, en los años 2020 y 2021) lo llevó a cabo un trabajador social y se extendió, en el año 2022, a la UP N° 52 de mujeres.

Durante el primer período del año 2022, se realizó una serie de entrevistas individuales y grupales con cada uno de los talleristas con el fin de conocer los objetivos de cada espacio, las necesidades de las personas involucradas, los obstáculos y la propuesta de los talleres. A continuación, analizaremos algunas de las conclusiones a las que se arribó luego de generar espacios de conversación con los protagonistas de estas propuestas.

Sobre los talleres de lenguaje artístico en espacios cerrados punitivos

En el marco de una serie de entrevistas realizadas a los talleristas, les consultamos cómo pensaban sus clases, con base en qué las organizaban y sobre los tiempos de duración. En este sentido, nos encontramos con diversas respuestas.

En cuanto a la duración del taller de Cine, el tallerista nos explicó que las propuestas duran alrededor de una hora y media por semana y es posible su extensión a dos horas en algunas ocasiones. Las clases tienen tres etapas, en palabras del docente, “una, que podríamos llamar ‘el desarrollo de las ideas’, donde vamos trabajando las ideas; una etapa de consulta, que está en el medio; y la parte donde doy la temática específica”¹.

En cuanto al taller de teatro de hombres, el docente nos comentó que él concurre a la cárcel cada quince días y las clases se diagraman en relación a lo que están atravesando los estudiantes en ese momento en particular, su cotidianeidad. En palabras del tallerista:

Quando hacíamos cine, hacíamos cortos que generalmente nos llevaban dos o tres clases. La temática que tenían eran problemáticas con las que ellxs generalmente se sentían atravesadxs, entonces, mediante el cine, la ficción, íbamos recreando esas problemáticas de la vida cotidiana, nunca con la cárcel. Por ejemplo ... que extrañaban a su madre, a sus hijxs, la poca comunicación.

En cuanto a la propuesta, trabajan en torno a la actuación, a qué implica el concepto de *actuar* y los sentimientos que se ponen en juego en este sentido. Luego, se vincula la propuesta teatral a la cámara, la edición, la puesta en escena, la escenografía, la música, el vestuario y el relato.

Es importante mencionar que el docente diagrama la propuesta de clases sobre la base de lo sucedido en la clase anterior y, principalmente, en relación con lo generado por sus alumnos y sus necesidades de contar historias a partir de sus propias experiencias. Esto da cuenta de que los sujetos construyen su propio significado a partir de lo atravesado emocionalmente y de que, a partir de dichas creaciones, el docente construye su propuesta pedagógica. A simple vista, pareciera que no hay mucha planificación, sino que, más bien, el trabajo se produce en términos cortoplacistas o de inmediatez. Sin embargo, en lo que el trabajo teatral

1 Todas las citas a talleristas que se encuentran en el artículo son fragmentos de entrevistas realizadas entre abril y julio del año 2022.

específicamente requiere, recuperamos a Scovenna (2020): “cada clase de teatro ... funciona como un espacio relacional concreto donde se favorece la construcción comunal del conocimiento; donde se urden, entraman y tejen interacciones reales que van a ir negociando, creando y recreando los significados compartidos” (p. 115).

En cuanto al taller de literatura y escritura, el docente nos comentó:

Voy pensando siempre en autores que me gustan y en textos que acompañen la lectura que uno tiene sobre la institución total que es la cárcel y, a su vez, de la lectura y el posicionamiento que uno tiene sobre los sectores que habitan la cárcel ... [Estos] son, en su gran mayoría, provenientes de los sectores pobres y excluidos, no porque el delito sea consecuencia de la pobreza sino porque en varias ocasiones ser pobre ya es delito, y en esa lectura estigmatizante desaparecen todas las instituciones que podrían haber intervenido antes.

Observamos una vez más que, en este sentido, pareciera no haber planificación a largo plazo, sino más bien trabajo con lo emergente y con el vínculo del propio tallerista con lo que sucede en los encuentros.

En el caso del taller de teatro para mujeres, nos encontramos por primera vez con un equipo de docentes que trabajan de manera conjunta. Una de las docentes nos comentó que, en equipo, planifican pensando objetivos pequeños y posibles. Intentan llevar adelante una propuesta variada para lograr producciones desde diversas vías y entienden el espacio como un momento de “disfrute y creación”. Advertimos, entonces, el trabajo planificado, pero focalizado en el disfrute y no tanto en los contenidos disciplinares. Dependiendo del tiempo que demande el ingreso a la unidad, cada encuentro tiene una duración de una hora y media o dos horas.

Por su parte, otra de las talleristas de este grupo hace referencia a un proceso pedagógico que incluye un diagnóstico de grupo realizado clase a clase, para trabajar sobre lo que funcionó con cuidado de no llevar a cabo propuestas que no lo hayan hecho. En este sentido, una tercera docente de este taller recupera el rol de la planificación, la cual es necesaria en tanto las talleristas no pueden improvisar, dado su vínculo con su par pedagógico. Por lo tanto, tienen la estrategia de generar un documento compartido en donde vuelcan las actividades y explicaciones de su propuesta para cada encuentro. A su vez, cuentan con un grupo de *Whatsapp* donde describen de manera asincrónica sus ideas y explicaciones, de ser necesario. Este recurso se utiliza dada la imposibilidad de encontrarse físicamente todas

las semanas para planificar. En este sentido, vemos que la planificación focalizada en las actividades brinda seguridad respecto a qué consignas se darán en clase.

A su vez, las talleristas nos comentaron acerca del rol fundamental que tiene el cierre anual del taller de teatro para mujeres. Consideran que dicho espacio genera una posibilidad para las mujeres que cursan el taller que no logran otros espacios. A veces, el cierre implica llevar a cabo una obra de autor, monólogos, creaciones colectivas o dramaturgias propias. Cuando se da, respecto a la emoción que el llegar a ese lugar genera, la docente nos comenta: “eso es divino, hermoso, emocionante, porque vos decís ‘no puede ser que pase’. Bueno, pasa. Y ahí es cuando decís ‘guau’, algo estoy haciendo bien”. En este sentido, siguiendo a Ester Trozzo (2016), podríamos pensar el rol del tallerista como el de quien contempla la tarea con un compromiso ético utópico y se considera capaz de brindar un estilo de enseñanza-aprendizaje diferente, en alguna medida superador, que permite atender al desarrollo socioafectivo de los alumnos, descuidado por el resto de la sociedad. Generar puestas en escena para las instancias finales no es sencillo, ya que existen diversos obstáculos, como

encontrar alguna obra donde puedan participar todas, porque son un montón y las obras de autor —generalmente las más concurridas ... que tengan más personajes— son obras un poco viejas y complejas. No van ... con lo que nosotros proponemos ... se aburren ellas, nos aburrimos nosotras ... El último año tomamos como la determinación de proponerles que hiciéramos una creación colectiva, que fuera pasando por distintas etapas —digámoslo así— distintas escenas, distintos escenarios, entonces por ahí repiten personaje, o doblan personaje y es una misma situación.

A modo de cierre, observamos que entre los diversos talleristas, durante el año 2022, no parece haber una base ni elementos en común al momento de pensar sus propuestas pedagógicas. Lo que sí podemos destacar es que todos estiman indispensable tener en cuenta las experiencias previas y necesidades de las personas privadas de su libertad, sus intereses y lo que les acontece; a partir de ahí, crean los talleres pensando en la posibilidad de brindar un espacio de intercambio, de creación, de exploración. Además, podemos distinguir diversas formas de encarar la planificación. En primer lugar, hay quienes planifican su taller con la atención puesta en los contenidos propios de la disciplina; en segundo lugar, otros planean actividades con el foco puesto en la diversión; y, por último, hay quienes parecen no planificar sus actividades o, al menos, hacerlo a corto plazo.

Sobre los obstáculos

En este apartado, debemos primero preguntarnos a qué hace referencia el concepto de *obstáculo*. Según la Real Academia Española, corresponde a “impedimento, dificultad, inconveniente”. Implica algo que impide avanzar hacia otro lugar o estado.

En este sentido, les preguntamos a los talleristas qué impedimentos o problemáticas encontraban en la experiencia en la cárcel. También nos interesaba conocer los caminos que tomaron para sortear esas dificultades. En relación a la consulta, uno de los talleristas nos comentó que era interesante pensar en los obstáculos, dado que son situaciones o elementos que “uno se olvida”. Podemos inferir que hay poco espacio de reflexión para los encargados de las propuestas pedagógicas. Al decir de Trozzo (2016), entendemos que se trata de sujetos invisibilizados, desvalorizados por pares y directivos del penal, que resuelven problemas que no son parte de su responsabilidad para poder llevar adelante el compromiso socioafectivo que han desarrollado con los alumnos.

Todos los talleristas dijeron que los obstáculos fueron mutando con el transcurrir de los años. El docente del espacio de cine manifestó que no encontraba grandes dificultades, que los alumnos se encontraban comprometidos con la propuesta y vinculados entre sí. Podemos deducir que esto tiene que ver con la experiencia que se ha ganado a lo largo de los años:

Hay tanta necesidad y tantas ganas de aprender y de salir de ese lugar que creo que cualquier espacio de libertad que se propone, desde lo artístico o desde la Facultad, de sentirse lo menos posible *preso* hace que las personas tengan muchas ganas. Entonces, grandes obstáculos, creo que no hay.

Por otro lado, el docente de escritura y literatura nos dijo:

Con respecto a las dificultades, uno tendría que incluir todas aquellas que puedan presentarse en un centro de tortura: hambre, aislamiento, frío, enfermedades infectocontagiosas, ausencia de medicamentos, traslados compulsivos y todas aquellas que uno pueda leer en cualquier informe anual del Comité contra la Tortura de la provincia de Buenos Aires. En ese marco, en lo específico del taller, esas problemáticas se expresan, surgen, conviven.

Sin embargo, a pesar de declarar estas cuestiones, planteó que, con respecto al dictado concreto del taller, no hay dificultades más allá de las que, a veces, crea el Servicio Penitenciario Bonaerense: decir que algún integrante no quiere salir del pabellón, cuando sí lo quiere hacer; o decir que ya le preguntaron y contestó que no, cuando en realidad no le consultaron. Eso, según el docente, es una cuestión cotidiana para la cual la experiencia brinda saberes respecto a cómo avanzar, siempre con el objetivo presente de la educación como derecho.

En el caso del taller de teatro de hombres, nos encontramos con que, en general, las dificultades tienen que ver principalmente con la regularidad de los alumnos; los obstáculos se vinculan con que “la policía baje a los chicos, que estén en condiciones, que les avisen, que te dejen entrar. Muchas veces la mayoría de las cosas pasan por ahí, las problemáticas”. El docente mencionó que, con los años, ha podido sortear eso y recurrir a una manera diferente de solucionar las problemáticas: directamente, hablar con el director del penal. En este sentido, las personas vinculadas a la gestión del Proyecto de Extensión de la UNICEN suelen acompañar a los talleristas y generar diálogo:

Muchas veces me pasa que hay alumnos quebrados y nunca los operaron, o los trasladan. Pero bueno, hemos usado estrategias para sortear eso. Nos ha pasado que al protagonista, dos meses antes del estreno, nos lo cambiaban de cárcel; y bueno, entre todos decidimos que muera así en la ficción. Así que bueno, eso es un poco lo que sucede.

En cuanto al taller de teatro de mujeres, las docentes comentaron que los obstáculos que deben sortear tienen que ver con la particular conformación de grupos, que suele ser inestable por diversas causas: no cuentan siempre con el espacio adecuado acordado para el taller (Salón de Usos Múltiples), las requisas en pabellones impiden la asistencia, o el aislamiento de alguna de las compañeras afecta emocionalmente al resto. En sus propias palabras: “nunca sabemos cuántas participantes habrá, si serán las mismas, si estará el espacio disponible o tendremos que adaptarnos a trabajar en el patio o en un minúsculo salón de escuela”.

En algunos casos, es importante comentar que han encontrado dificultades en relación a la lectura o la alfabetización que hacen necesarias diversas estrategias para el aprendizaje o memorización de textos. La dificultad para ingresar elementos de utilería, vestuario y equipamiento técnico —ya que todo es requisado al entrar— es un condicionante que ha desmotivado más de una vez a las talleristas en su quehacer pedagógico. Sin embargo, también reconocieron que, desde 2020, hay una coordinadora educativa que facilita el ingreso a la

unidad penitenciaria y es la articuladora entre las participantes y las talleristas, encargada de recordar que hay taller, alentar la participación y facilitarles el ingreso de materiales cuando lo solicitan con tiempo. En esta línea, afirman: “los caminos que se presentan los vamos transitando con diálogo, con sensibilidad y, sobre todo, perseverancia para sostener continuidad, que creemos es clave para construir confianza y grupalidad”.

Las acciones que permitieron llevar a cabo las propuestas pedagógicas y lograr mejores dinámicas fueron garantizar que las clases se llevaran adelante, facilitar un espacio acorde a las necesidades de los talleres y trabajar el trato y vínculo con talleristas y con las personas privadas de su libertad en ese contexto, así como también con las autoridades y personal de la cárcel.

En síntesis, podemos observar que los obstáculos se repiten en las palabras de los talleristas. Existen dificultades en el mismo sistema administrativo y burocrático de la cárcel, lo cual se traduce en acciones como no cuidar, en términos de salud, a sus reclusos; no llamarlos para que estén presentes; transferirlos de una unidad a otra sin respetar sus trayectorias; y no brindar espacios para las clases. Básicamente, parece no garantizarse de modo total el derecho a la educación y al acceso a las artes en las unidades penitenciarias, las cuales podrían describirse, entonces, como centros de tortura.

Según las manifestaciones de los talleristas, lo que se puede advertir es que hace al menos seis años que todos trabajan en los mismos penales, es decir que se ha generado una continuidad y todos realizan sus prácticas educativas con muchos esfuerzos; sin recursos o aportando medios propios; con espacios que no son los adecuados y por los que, muchas veces, es necesario pelear para tener; y con grupos de asistentes poco estables, entre otras dificultades. Por otro lado, se destaca el rol de la coordinadora del programa, que se encuentra en permanente comunicación con las autoridades del penal en casos de problemas de acceso o de espacios. “Esto permite sortear los obstáculos, favorecer el vínculo con otros, compartir las necesidades y buscar alternativas.

Aparentemente, la experiencia y la posibilidad de volver al penal han sido elementos claves para sortear las dificultades en todos los casos. Como estamos hablando de docentes que van hace más de seis años, según cada caso, la situación les permite conocer a los guardias y encontrar alternativas al generar vínculo con las gestiones, entre otras cosas.

Vínculo con otros

Por último, desarrollaremos el vínculo entre talleristas y el intercambio con colegas. Propusimos la pregunta con la intención de saber si existían espacios de encuentro o no entre ellos, ya que uno de los elementos para crecer en el desarrollo profesional docente tiene que ver con el trabajo en equipo y el intercambio con otros. Lerner, Stella y Torres (2009) expresan que la participación en “un colectivo de educadores es imprescindible para desarrollar el trabajo docente, porque la enseñanza es una práctica compleja, que requiere de saberes especializados y no puede ejercerse en soledad” (p. 20). En este sentido, el proyecto posibilitó que los talleristas se encontraran para interactuar y reflexionar sobre lo que acontece en sus trabajos en los penales, actividad poco usual entre colegas.

En primer lugar, el docente del espacio teatral para hombres nos comentó que compartió sus primeros años con un compañero y que la participación en encuentros fue fundamental, dado que las problemáticas que tenían algunos eran las mismas que tenían varios. En este sentido, aporta: “sirve mucho, porque, por ejemplo, eso de hablar con el director del penal lo aprendí ahí, en la cárcel de San Martín, donde una docente nos dijo eso”.

Por otro lado, el profesor de cine comentó que no había compartido mucho con otros colegas; pero aquí subyace otra cuestión en tanto él plantea que no es docente-tallerista en la cárcel por una cuestión de desarrollo profesional, es decir, dado a que, en su condición, no ofrece la posibilidad de ser un trabajo que se sostenga a largo plazo. Es por ello que no estuvo en congresos ni tuvo conversaciones para intercambiar experiencias. No tuvo la oportunidad. Al estar por contrato, no le es posible visualizar el trabajo a largo plazo, a pesar de haber renovado dicha condición a lo largo del tiempo:

Nosotros lo que tenemos es una contratación, que mañana nos dicen ‘no trabajan más’, y hace siete años que estamos. Creo que las condiciones laborales generan que el compromiso no sea el mismo. Porque no podés dedicarle cinco horas de tu vida a la investigación o al trabajo si no estás reconocido ... yo siento como que estamos realmente solos.

En este sentido, una de las talleristas de la cárcel de mujeres suma: “en realidad, con otros colegas que hayan trabajado en otras penitenciarias, la verdad es que no he tenido el gusto de tener el intercambio, que seguramente sería riquísimo”.

A su vez, el docente de literatura plantea que siempre hay comunicación con colegas en pos de sortear las dificultades; agrega, también, que con la misma población que conforma la comunidad de la institución “cárcel” es esencial tener vínculo y conversar para desarrollar estrategias que permitan abordar las problemáticas existentes,

ya que la población sabe muchas veces por dónde ir para concretar los objetivos, para que las y los integrantes de los talleres salgan; con quién hablar o con quién no. En la población hay mucho conocimiento cotidiano y es el que vastas veces necesitamos para sortear las dificultades concretas del día a día.

Mientras tanto, las talleristas que van a brindar espacios de juego teatral en la cárcel de mujeres nos comentaron que sí se generan diálogos con compañeras y compañeros de otros talleres, con la coordinadora del programa la Universidad en la Cárcel y con colegas de otras universidades que también trabajan en cárceles. Además, participan en jornadas, congresos y realizan lecturas de textos sobre la temática que ayudan a comprender las particularidades, similitudes y los modos de resolución de situaciones; no obstante, es un continuo aprender de la propia práctica.

Conclusiones

A modo de cierre de este artículo, quisiéramos recuperar algunos elementos desarrollados. En primer lugar, entender el arte como aquella disciplina que permite una transformación en las personas que se exponen a él y, por lo tanto, como una disciplina vital en espacios de encierro. En segundo lugar, comprender el *taller* como una forma de acercamiento a los alumnos de los penales que permite cierta horizontalidad, en donde las subjetividades son valoradas dentro del proceso educativo.

En cuanto al trabajo de los talleristas, cubrimos tres grandes ejes: la planificación, los obstáculos y el vínculo con otros pares. Respecto a la planificación, hemos analizado y desglosado las palabras de los talleristas y encontramos que no había mucho trabajo conjunto en este sentido (en términos del programa), sino más bien decisiones personales: algunos planificaban en pos de sus espacios disciplinares, mientras que otros lo hacían buscando generar actividades que hicieran foco en la diversión y, por último, reconocemos una tercera forma, de quienes parecían no planificar actividades sino más bien trabajar con una proyección a corto plazo.

En cuanto a los obstáculos, nos encontramos con varias situaciones que se repiten en diferentes penales y diversos talleristas. Parece ser que existen recurrentes elementos que complican la viabilidad de las propuestas de taller en el marco de una institución que es más bien sancionadora. En este sentido, comprendemos que la experiencia de los talleristas es fundamental para determinar propuestas de solución. La posibilidad de conversar con jefes de los penales, la dirección del programa y la experiencia misma de los docentes permite sortear las dificultades que van atravesando y ganar aprendizajes para sus propias trayectorias docentes.

Si pensamos acerca del vínculo con pares, nos encontramos con que no se da habitualmente o, por lo menos, no de un modo satisfactorio, dada la falta de espacios de reflexión para los talleristas. Además, estos resaltan la poca seguridad, a largo plazo, respecto a sus puestos de trabajo. Encontramos aquí una tensión muy fuerte entre el valor de la experiencia para brindar soluciones a las situaciones que tienen lugar en los penales y, a su vez, la poca valoración institucional de los puestos de trabajo de los talleristas, que se traduce en la imposibilidad de proyectarse en ese puesto a largo plazo.

A modo de cierre, podemos citar a Ester Trozzo (2016), cuando desarrolla una mirada del profesor de teatro como un docente creativo, con compromiso ideológico, revisionista en cuanto al modelo vigente, que intenta enseñar a pensar y que se siente sometido a los prejuicios y falta de valoración por parte de quienes conducen la escuela. Si bien la autora hace referencia a esta percepción en vínculo al lenguaje artístico teatral, creemos que es pertinente para desarrollar una mirada global de las diversas artes presentadas en estas propuestas didácticas.

Bibliografía

Dimatteo, C. (2020). El taller como modalidad de trabajo en las propuestas de enseñanza del arte en las Unidades Penitenciarias del centro de la Provincia de Buenos Aires en A. Umpierrez (Comp.), *Acceso a derechos. Educación, arte y cultura en la cárcel* (pp. 67-76).

Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Laertes.

Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M. (2009). Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos. Paidós.

Scovenna, M. (2020). Estudianteatrar. Para pensar la enseñanza y el aprendizaje del teatro como procesos complejos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(11), 115-130. ISSN 2525-0493.

Trozzo, E. (2016). La vida en juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar. *Huellas. Búsquedas en Artes y Diseño*, 10(9), 150-159. ISSN 1666-8197.

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Arte en cárceles. Comenzando una experiencia de extensión en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Claudio Sebastián Lezcano¹ | lalocurateatral@gmail.com | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

M. Judit Goñi² | judige58@gmail.com | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Recepción: 11/09/23

Aceptación final: 08/11/23

Resumen

El presente artículo se desprende del trabajo realizado en el Proyecto de Extensión “Arte en Cárceles” (Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires [UNCPBA]), integrante del Programa Universidad en la Cárcel (Secretaría de Extensión del Rectorado, UNCPBA). El trabajo se inició a comienzos del año 2022 y se extiende hasta diciembre de 2023. El equipo está conformado por las dos profesoras que integran la cátedra de “Psicología del Aprendizaje”, materia de segundo año de la carrera de profesorado en Teatro (Facultad de Arte, UNCPBA) desde donde se inicia la propuesta de este grupo de extensión. También forman parte del equipo una estudiante avanzada y un graduado de la carrera de profesorado en Teatro.

1 Profesor de Teatro. Facultad de Arte. Docente en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Balcarce. Director del Taller Municipal de Teatro en la ciudad de Balcarce.

2 Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación con orientación en Psicología Educacional. Profesora en el área de Psicología Educacional en la Facultad de Ciencias Humanas y en la Facultad de Arte.

El propósito de este proyecto es trabajar con los/as talleristas que van a enseñar arte en la cárcel en el marco del Programa Universidad en la Cárcel. El equipo está compuesto por siete talleristas: cinco de teatro, uno de literatura y uno de multimedia.

Nos proponemos reflexionar acerca del desarrollo de los talleres de arte en cárceles: las dificultades y los facilitadores de la tarea, el sentido que se les imprime a los talleres y las prácticas de la enseñanza del arte en la cárcel. El objetivo es dar visibilidad a este trabajo, poder analizarlo, interpelarlo y reflexionar sobre la práctica situada.

Palabras clave

Arte en cárceles, educación artística, talleres de reflexión.

Abstract

This article is the result of the work carried out in the extension project: art in prisons (Art Faculty. UNCPBA). It is part of the program Universidad en la Cárcel (Secretaría de Extensión del Rectorado. UNCPBA). The work started at the beginning of 2022 and will last until December 2023. The team is formed by the two professors who are part of the subject Psychology of Learning, a second year subject of the Theater Professor career (Faculty of Arts. UNCPBA) from where the proposal of this extension group was initiated. The team is also formed by an advanced student of the Theater Teacher career and a Theater Teacher graduate.

The purpose of this project is to work with the workshop leaders who will teach art in prison within the framework of the University in Prison Program. The team of workshop leaders is composed of seven in total: five theater workshop leaders, one literature workshop leader and one multimedia workshop leader.

We intend to know and reflect on the development of art workshops in prisons, difficulties and/or facilitators of the task, the meaning given to the workshops, practices of teaching art in prison. The objective is to give visibility to their work and to be able to analyze, question and reflect on the situated practice.

Key words

Art in prisons, art education, reflection workshops.

Acerca de la reflexión sobre la práctica

Se considera que la enseñanza es una actividad compleja que está atravesada por diversas dimensiones: institucionales, culturales, sociales, morales y económicas, entre otras. La psicología del aprendizaje es uno de los marcos que puede aportar a la reflexión fundamentada en tanto brinda, desde las distintas perspectivas teóricas, diferentes concepciones del sujeto que aprende y del sujeto de aprendizaje. Pero, a su vez, se incluyen marcos interpretativos de otras disciplinas, que intervienen y constituyen fuentes de conocimientos imprescindibles para la reflexión.

Gloria Edelstein (2002) expresa que la reflexión implica “explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que es lo que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esa práctica y por tanto los procesos de cambio orientados desde las mismas” (p. 478). Dicho de otro modo, “las relaciones que son sometidas a la reflexión revelan una articulación recíproca entre la teoría y la práctica, la configuración de un espacio efectivo de la praxis y, por lo tanto, del conocimiento y del actuar humano” (Edelstein, 2002, p. 478). Es decir, se trata de indagar en un tema que los/as talleristas han vivenciado, intercambiar perspectivas sobre ese trabajo y problematizarlo y analizarlo de tal modo que aporte a las experiencias de los/as integrantes del grupo de reflexión, a la vez que se constituya en fuente de nuevos conocimientos.

Otra cuestión para considerar es la importancia de la reflexión con otros/as colegas. Cada integrante del grupo de profesionales, en este caso los/as talleristas de disciplinas artísticas, tiene una historia significativa de construcciones de conocimientos, constituida en sus grupos familiares, sus procesos de formación, sus trayectorias como profesores/as y como estudiantes y sus experiencias situadas en diversos contextos. Cuando se intercambia con otros/as, se crea la posibilidad de generar condiciones para que se conozcan y coordinen diferentes puntos de vista de los/as sujetos involucrados/as.

Delia Lerner (1994) expresa que las capacitaciones docentes tienen la imperiosa necesidad de promover trabajos en equipo,

de abrir en cada escuela espacios de discusión que permitan confrontar experiencias y superar así el aislamiento total en el que suelen trabajar los docentes, que hagan posible poner en tela de juicio las modalidades de trabajo instaladas en el sistema escolar y evaluarlas a la luz de los propósitos educativos que persiguen. (p. 44)

En este caso, los espacios de intercambio y reflexión grupal sobre las situaciones de enseñanza de arte en cárceles, si bien no se dan en el marco de una escuela, son momentos de encuentro que permiten superar el aislamiento y, también, poner en tela de juicio las modalidades de trabajo, las emociones que atraviesan los espacios carcelarios y las experiencias respecto a los formatos de funcionamiento de la institución que requieren intervenciones específicas. Por ello nos propusimos como plan inicial generar momentos de encuentro con los/as talleristas para propiciar, en primera instancia, vínculos e interacciones entre ellos/as. Luego, con el proceso de construcción del grupo, esos intercambios se fueron profundizando en relación con los intereses grupales.

El presente artículo desarrolla información que se obtiene a partir de cuestionarios administrados a los/as talleristas de arte en cárceles durante el año 2022³. El análisis se desarrolla de acuerdo a ejes temáticos: cuestionarios administrados; ingreso al Programa Universidad en la Cárcel; compromiso con la educación en la cárcel; propuestas de los talleres: objetivos, estrategias y actividades; aprendizaje del arte; dolor y escucha y prejuicios sociales.

Cuestionarios administrados

A comienzos de 2022 se administraron cuestionarios con el propósito de conocer a los/as talleristas, comenzar el diálogo y coordinar algunos temas para trabajar en los encuentros posteriores. Los talleres que se brindaban en ese momento eran cuatro: dos de teatro, uno a cargo de cuatro profesoras y otro, de un profesor; uno de literatura y uno de medios audiovisuales. Es decir que ese año participaron siete talleristas del Programa Universidad en la Cárcel. Al final del año 2022, se agregó un taller de artes visuales. Todos los talleristas eran especialistas en el área correspondiente.

Los cuestionarios se enviaron por *Whatsapp*. En su momento no se consiguieron muchas respuestas; por tal motivo se consultó sobre la posibilidad de realizar un encuentro, en lo posible, con más de un/a tallerista para, de algún modo, responder el formulario y realizar los primeros intercambios. Se obtuvieron las respuestas, algunas por *Whatsapp* y otras en los encuentros coordinados.

³ Las citas a los/as talleristas que se encontrarán a lo largo del artículo son fragmentos de estos momentos de intercambio.

Los cuestionarios tenían siete preguntas:

1. ¿Desde cuándo das el taller?
2. ¿Cómo te integraste al equipo de trabajo del Programa Universidad en la Cárcel? ¿Qué te llevó a afrontar ese compromiso?
3. ¿Qué te proponés con el taller? ¿Por qué esa orientación? ¿Qué tipo de estrategias o actividades usás para ese objetivo?
4. ¿Qué impedimentos o problemáticas encontraste en el transcurso de la experiencia?
5. ¿Qué caminos tomaste para sortear esas dificultades?
6. ¿Has intercambiado con colegas o alguien que te aportó para sortear dificultades?
7. ¿Cómo pensás las clases? ¿En base a qué las organizás? ¿Cuánto tiempo dura cada encuentro?
8. ¿Qué te parece interesante charlar con nosotros?

En este trabajo analizaremos las respuestas a las preguntas 2 y 3.

Ingreso al Programa Universidad en la Cárcel

Resulta interesante observar los diversos modos y causas por los cuales los talleristas ingresaron a trabajar en el Programa.

El taller de teatro constituido por cuatro integrantes surge en el año 2013 por la solicitud de una estudiante del Instituto Superior de Formación Docente y Formación Técnica (ISFDyT) N° 10 de la ciudad de Tandil que se postulaba para un proyecto de extensión pero necesitaba de un/a docente categorizado/a como director/a. La tallerista expresa: “acepté la condición de incluirme en un taller de teatro pero que una compañera coordinara conmigo”.

La segunda integrante es convocada por la profesora anteriormente citada y aceptó coordinar un taller de teatro con ella. Manifiesta que aceptó porque siempre sintió que estuvo comprometida con el trabajo en territorios vulnerables. La tercera y la cuarta integrante ingresaron cuando aún eran estudiantes. En ambos casos, durante la cursada se enteraron de que las profesoras daban un taller de teatro en la cárcel. Por tal motivo, consultaron sobre la posibilidad de ingresar al grupo. En la actualidad ambas son graduadas y continúan dictando el taller. En palabras de ellas:

En el 2016 me enteré [de] que mis profesoras iban a la cárcel a dar talleres y les pregunté si en algún momento pensaban incorporar a algún tallerista. Y bueno, un día, en 2017, me llama una de ellas. Estaba cursando una cátedra con las docentes cuando salió el proyecto y sentí una motivación personal de formar parte.

En cuanto a los tres profesores de los talleres de arte en cárceles restantes, ingresaron porque tuvieron vinculaciones previas con el espacio carcelario al trabajar en otras actividades educativas y artísticas.

Uno de ellos es trabajador social y ya tenía experiencia en el dictado de clases sobre temáticas de esta disciplina en contextos de encierro, junto con compañeros/as docentes del ISFD N° 130 de la ciudad de Olavarría. Desde ese lugar se conectó con la coordinadora del Programa Universidad en la Cárcel y solicitó ir a dictar un taller en ese marco. En palabras del tallerista:

Sosteníamos en un penal encuentros sobre violencia de género, derechos humanos, presentaciones de libros; en fin, nuestra idea siempre fue luchar porque las rejas se abran cada vez más y cada vez más gente ingrese a la cárcel y sea testigo de la tortura, del hambre, de la sobrepoblación y de la deshumanización que cualquier cárcel impone como programa. En ese sentido, articulábamos con el Centro de Estudiantes y, de esa forma, con la coordinadora del Programa la Universidad en la cárcel.

Otro profesor de Teatro ingresó por propuesta de un colega que dejaba un taller en la Universidad N° 7 de Azul.

Empecé porque un conocido se iba de viaje y ... ellos estaban dando teatro gratis en un penal. Me propuso a mí porque él había visto que podía ser interesante para lxs chicxs que yo diera clases en el penal, así que bueno... Empecé ahí y siempre me gustaron esos lugares, la cárcel, di mucho en asilos de ancianos, en hogares de niños. Me parece que son lugares donde el teatro no llega y es una buena alternativa para poder dar herramientas y que el teatro transforme.

El profesor de medios audiovisuales había ingresado contratado para la realización de un documental en la cárcel: *Poética de la Opresión*. Ese documental fue muy exitoso y premiado, lo que permitió hacer tres documentales más que integraron la serie *Márgenes*. A partir de aquí, en 2015 le propusieron dictar junto con otro profesor el primer taller y lo hicieron juntos hasta 2019.

En el 2020, por [diferentes] motivaciones y ... ganas de hacer otra cosa, propuse dar un taller solo, específicamente de cine. Se llama taller de Producción Cinematográfica. Es un taller anual, que en este momento se está dando en cuatro unidades.

La mayoría de los/as talleristas llevan al menos seis años trabajando en la cárcel. Los ingresos se gestaron de diferentes modos. Tres de los/as talleristas ya habían estado vinculados/as a los contextos de encierro, es decir que ya conocían el espacio de trabajo, aunque no todos comenzaron con propuestas artísticas. Los/as otros/as cuatro talleristas no conocían el espacio pero ingresaron porque se encontraban interesados/as en trabajar o en hacer llegar la disciplina artística a los contextos de vulnerabilidad, en este caso, la cárcel.

Los contextos de encierro sostienen características muy diferentes de las que se presentan en los espacios de formación del profesorado. En palabras de Juan Pablo Parchuc (2015):

La cárcel constituye un *campo de tensiones* ... a veces, con perspectivas o lógicas contrapuestas o en franca oposición —como es el caso del choque entre educación y seguridad, o los derechos versus el castigo, el disciplinamiento y el control— que tienden a impregnar todos los espacios y prácticas dentro de la institución. Cualquier propuesta de trabajo o intervención hecha en estos ámbitos se realiza, por ende, en un terreno dinámico, cambiante y en conflicto permanente, donde cada mínimo avance y posición ganada convive con la amenaza de ser cortado o retroceder. (p. 20)

El compromiso con la educación en la cárcel

Encontramos que varios/as talleristas tienen una mirada social y, a la vez, cultural. Sus posicionamientos se presentan desde un fuerte compromiso con los derechos humanos y con-

sideran que los talleres permiten trabajar y dar a conocer los testimonios de la gente privada de libertad.

Yo tenía muchas ganas de trabajar con las y los pibes privadas/os de su libertad cuestiones de testimonios, de narraciones, de dejar huella escrita para que el horror no se pase de moda y no se naturalice. En las y los pibes detenidas/os y en sus cuerpos se escriben historias de explotación, de sumisión, de violencias varias, de hostigamiento y, también, de resistencias y de propuestas. Un libro, un texto, una poesía, siempre terminan siendo, en la oscuridad total de un penal, una ventana, un trampolín, una excusa, un motivo. En ese sentido, le propuse a la coordinadora del programa sumarme al trabajo, le pregunté ... si existía alguna posibilidad y luego de la presentación del proyecto pudimos avanzar y concretarlo.

En el mismo sentido, otro tallerista expresa que pretende “lograr la libertad en un lugar donde abunda el encierro”.

Por otro lado, una tallerista destaca que las cárceles “no te hacen una mejor persona”. Critica el rol social de la institución y no concuerda con el encierro de personas ni con algunas situaciones que se viven dentro del contexto carcelario. Manifiesta la necesidad de generar un cambio que, considera, se realiza trabajando en el contexto específico. Otros/as talleristas, por su lado, ingresaron porque les interesaba el trabajo en contextos de vulnerabilidad.

En mi ciudad, cuando era chica, colaboraba con la iglesia del barrio. Era un grupo de amigos, entre ellos dos ... que estaban estudiando para ser curas. Iban a llevar comida o ropa. Cuando entré a la universidad, estaba muy cerquita de una villa y con tres o cuatro compañeras, dos de ellas desaparecidas, íbamos al barrio, juntábamos cosas para llevarlas ... y nos quedábamos charlando con la gente ... Siempre trabajé en contextos de vulneración de derechos, con personas excluidas del sistema, aunque nunca lo había hecho como docente en contexto de encierro. El propósito, entonces, era el de ayudar a que las artes sean parte de la vida de todas las personas.

Solo una tallerista expresó que el primer día tuvo algunos temores:

Si bien conocía la cárcel porque fui a un festival, no sabía lo que era estar sola adentro desde otro rol. La primera vez me dejaron sola en el SUM, encerrada... fueron cinco minutos o diez. No sabían cuántos iban a venir, cómo iban a asistir.

Hoy considera que ya conoce la dinámica y destaca la importancia del espacio, de la transmisión y de la formación desde las necesidades del contexto específico, porque es muy hostil entrar sin una red que acompañe.

En síntesis, los/as talleristas entraron con propósitos distintos y algunos/as ya se habían vinculado anteriormente con el contexto de la cárcel. Advertimos que en sus ingresos no se expresan motivaciones específicas sobre la enseñanza del arte sino que este parece ser una herramienta para una educación social. La definición de educación social aún se encuentra en discusión. Petrus Rotger (1997) manifiesta que “la educación social es hoy un decisivo factor para que los derechos humanos y la igualdad de oportunidades dejen de ser meros planteamientos teóricos y devengan en realidad” (p. 14).

Al analizar las expresiones de los/as talleristas, en su mayoría parecen apuntar al trabajo con los derechos humanos; se proponen generar espacios de libertades en un contexto que arrasa con ellas. Las personas detenidas se encuentran privadas de la libertad, esa debe ser la única pena; sin embargo, en la cárcel se presentan situaciones de violencia y despersonalización que exceden ampliamente a las restricciones ambulatorias. Christie Nils (1988) focaliza sobre la diferencia entre la pena y el castigo. El castigo genera dolor y sufrimiento, “la palabra penal está estrechamente relacionada con la pena y el dolor ... Las instituciones penales se esfuerzan para que los que reciben las sentencias reciban algo que los haga infelices, algo que los lastime” (pp. 19-20).

Por su parte, Claudia Cesaroni (2021), en relación con la Ley N° 24.660 que aún se encuentra vigente, manifiesta:

El tratamiento penitenciario, tal como estaba legislado por la Ley 24.660 y sus decretos reglamentarios, y sobre todo cómo se aplicaba en la práctica cotidiana, nos merecía profundas críticas: se invitaba a las personas privadas de libertad a que se esforzaran en avanzar en sus calificaciones de

conducta y concepto para atravesar las sucesivas fases de la progresividad, al tiempo en que se las hacinaba en lugares invivibles. Se les decía que debían aprender un oficio y estudiar, pero en las unidades no había talleres productivos ni plazas suficientes para que se eduquen. Se les exigía que abandonaran los modos violentos de relacionarse y estaban sometidas a malos tratos, abusos y tortura. (p. 193)

La autora habla en pasado aunque la ley se encuentra vigente porque denuncia que no se da cumplimiento a los derechos que debería tener quien está privado/a de libertad. La pena es la privación de la libertad, no las torturas ni la falta de educación, de alimentación, etc. Situaciones que se presentan y que solo apuntan a generar dolor. Nos preguntamos, ante las realidades en estos escenarios: ¿las personas privadas de la libertad tienen la posibilidad de crear nuevos horizontes?, ¿se trabaja en la formación de valoraciones sociales y personales que ayuden a tener una vida plena en la sociedad? Por estos motivos, la mayoría de los/as talleristas expresó haber tomado el compromiso de trabajar en las cárceles con los propósitos de “abrir ventanas”, “buscar algo de libertad” o “cambiar desde adentro”.

Sobre las propuestas de los talleres: objetivos, estrategias y actividades

El interrogante acerca de las propuestas de los talleres tenía el propósito de ampliar la pregunta anterior, mientras que la orientación y la pregunta por el objetivo invitan a reflexionar sobre la articulación entre lo que cada tallerista se propone como orientación, las estrategias de enseñanza que se diseñan y las prácticas que se desarrollan en los talleres. Muchas veces sucede que uno/a se puede proponer algo, como docente o tallerista, pero luego, en el devenir cotidiano, se pierde en las estrategias o las actividades que se eligen.

En líneas generales, hay talleristas que aún no tienen claro cuáles son los propósitos de sus espacios, mientras que otros/as ya lo han reflexionado y definido. Todos/as expresan que las orientaciones van cambiando año a año. En general, se presentan el acceso a la educación, el conocimiento de la disciplina, la creación de producciones artísticas y la escucha de los dolores y ruidos de las historias de vida como puntos de partida para la creación y expresión artísticas y el logro de la comunicación.

Se advierte que algunos/as talleristas están más centrados/as en el trabajo desde y con su disciplina, mientras que otros/as toman la actividad artística como puente para lograr otros propósitos sociales, emocionales, de enriquecimiento y transformaciones subjetivas.

En relación con los derechos a la educación, los testimonios se ven marcados por una búsqueda de defensa de esos derechos que revalorizan los espacios de enseñanza en la cárcel:

En realidad es una pregunta que nunca me puedo llegar a terminar de contestar, es como una pregunta que se renueva todo el tiempo, por qué voy, para qué voy, qué quiero, a dónde quiero llegar, qué espero. Es una pregunta que nos hacemos todos los años. En mí, en lo personal individual, me interesa laburar en espacios o en sitios donde a lo mejor la educación artística o las propuestas artísticas no llegan, partiendo de la base [de] que nos encontramos con personas dentro de la cárcel que a lo mejor no han hecho ni la primaria porque no han tenido las oportunidades para hacerlo. Y ... paradoja de la vida: entran a la cárcel por alguna u otra cosa y ahí se encuentran con la posibilidad de hacerlo ... Y además hay otro tema que es la cuestión del acceso a derechos, ... a la educación y ... a las posibilidades, que tienen que estar garantizadas por el solo hecho de ser un ciudadano o ciudadana que está atravesando una situación particular. El acceso a sus derechos tiene que estar garantizado, el único derecho que ha perdido dentro de la cárcel es el derecho a la libertad (ambulatoria) y ningún otro. Entonces, si desde mi lugar chiquitito como docente de arte puedo colaborar a que ese derecho no se vea truncado, me interesa hacerlo.

Una de las talleristas habla de un propósito que en principio era personal y que, luego, se transformó en un objetivo del taller, que llegó a comprender con el paso del tiempo:

[Durante] mi primer año no [lo] tenía tan en claro, después entendí que tengo que estar acá, alguien tiene que estar acá, hay que hacerlo ... Ser un puente a través del cual poder estar ahí brindando el derecho a la educación artística, en especial el teatro. Primero como juego y, luego, sin subestimar su capacidad creativa, dando la posibilidad de conocer todas las posibilidades que tiene su cuerpo y cómo a través del teatro podemos crear, contar, hacer, cómo habilitar ese espacio ... Me propongo tener un rol activo como puente para que se amplíe el derecho a la educación artística que tenemos todos los ciudadanos. Busco brindar junto a mis compañeros un espacio de creación y experimentación donde los participantes puedan acercarse al teatro, descubrir y crear a partir del juego. Las estrategias son varias. Por un lado, el

trato con el servicio: las estrategias van dirigidas a que ese espacio de taller permanezca. Sea respetado y valorado. Por otro lado, las actividades son de aproximación al mundo del teatro, al conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades expresivas, al juego y a la creación dramática.

Al parecer, hay una convicción más bien general según la cual el arte forma parte del derecho a la educación. En estas ocasiones pueden generarse situaciones educativas que permitan a los/as sujetos una formación integral que habilite las posibilidades de construir proyectos de vida.

La ley marco sobre ejecución de la pena, N° 24.660, regula los derechos a la educación de quienes se encuentran detenidos. Esta ley fue promulgada en 1996 y revisada en 2011, mientras que los artículos sobre educación fueron modificados por la Ley N° 26.695. En el artículo 133, se expresa sobre el derecho a la educación:

Artículo 133. Derecho a la educación. Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado nacional, provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias.

En el artículo 134, se manifiestan los deberes de quienes participan de las prácticas educativas:

Artículo 134. Deberes. Son deberes de los alumnos estudiar y participar en todas las actividades formativas complementarias, respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, participar y colaborar en la mejora de la convivencia y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, restando el derecho de sus compañeros a la educación y las orientaciones de la autoridad, los docentes, los profesores, respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento, asistir a clase regularmente y con puntualidad y conser-

var y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento.

En relación con lo que dicta la ley, los problemas que los/as talleristas manifiestan son que, en la mayoría de los casos, no hay materiales didácticos ni salas acordes para las tareas artísticas, suele retrasarse el comienzo de las clases porque los/as guardiacárceles tardan en buscar a los estudiantes y los grupos no son constantes porque muchas veces hay traslados o los/as miembros tienen algún problema que hace que no se les permita asistir a los talleres.

En relación con el aprendizaje del arte

Hay talleristas que, como orientación para el taller, proponen la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina artística específica.

Pasados siete años, nos proponemos que las mujeres detenidas puedan conocer el teatro, sus procedimientos y fundamentos y crear producciones artísticas. Porque ... además de cumplir finalidades recreativas que eran las que nos movían inicialmente, comprendimos que se genera un espacio de creación genuino a partir de las herramientas y saberes que compartimos.

Algunas de las estrategias que se utilizan para lograr estos objetivos son las actividades lúdicas, las lecturas, las improvisaciones de situaciones, el juego de roles y los ejercicios de entrenamiento vocal y corporal.

Desde el taller audiovisual, el docente manifiesta que su propósito es poder brindar las herramientas del quehacer cinematográfico en lugares donde de otra manera no se podría tener acceso.

Yo vengo trabajando en organizaciones desde 2012 o 2011. Siempre estuve vinculado a organizaciones y a poner en valor la producción de cine o producción audiovisual en contextos complejos. Bueno, cada año creo que la estrategia va cambiando. Este año lo que me propongo es que el taller sea un taller intensivo, que vaya muy rápido para que las personas

vayan aprendiendo conocimientos específicos. Porque hoy, conocimiento básico sobre audiovisuales, tenemos todos. Yo parto de esa idea, que cualquier persona que agarre una cámara puede hacer un corto con un teléfono. Eso lo puede hacer cualquiera. Lo importante es brindar herramientas muy específicas que enriquecen cualquier primer trabajo audiovisual. Y la orientación, es muy de situación. Yo trato de no ir con una idea fija de hacia dónde orientar el taller. Yo trato de ir con una serie de contenidos que para mí son básicos y que son fundamentales y después los voy construyendo desde la necesidad que tiene cada persona.

Concluye que, en cuanto a lo individual, intenta pensar en estrategias. Trabaja mucho a partir de meditaciones, de diálogo personal, desde la escucha, del sonido que cada uno/a escuchaba en su infancia. Es decir, recupera, para la creación artística, situaciones vividas que permitan otorgar significados entramados con las historias subjetivas de cada uno/a.

En estos casos, al decir de Anne Bamford (2009) habría dos enfoques generales sobre la educación artística. Por un lado, la educación en el arte, que implica “transmitir a los estudiantes prácticas y principios de diferentes disciplinas artísticas” (p. 24). En este caso se trata de talleres cuyos propósitos son de educación en arte, donde se focaliza en los contenidos de las disciplinas artísticas. En segundo lugar, en la educación a través del arte, este se toma como vehículo. Se trata de talleres cuyos objetivos no se relacionan directamente con la disciplina artística pero en los que el arte ayuda a su desarrollo.

El dolor y la escucha

El tallerista de escritura manifestó que la orientación del taller ofrece vinculaciones con la lectura, el relato, el testimonio y la escritura. Señala que la realidad va sacudiéndose semana a semana y que hay dos opciones ante eso: escuchar esa sintonía, esos ruidos, esos dolores y partir de ahí para cualquier propuesta o intentar meter un modelo cuadrado de taller a una realidad que se mueve continuamente.

Trabajamos con disparadores para escribir, con inicios de historias que hay que finalizar o con finales que podemos cambiar. A veces, cuando las situaciones del encierro trascienden lo específicamente pedagógico, el taller puede irse en una charla, en un llanto, en una bronca y, si hay ganas y

tiempo, escribimos sobre eso. Con respecto a las estrategias voy actualizándolas dependiendo [de] la semana. Hay semanas en las que los/las integrantes están muy predispuestos/as, hay semanas en que están tristes porque la visita no llegó. Todas las semanas tienen hambre, pero hay semanas que pueden disimularlo menos, hay semanas que alguien está golpeado/a y hay semanas que alguien puede estar castigado/a. A nivel personal, siempre fui acompañando esas manifestaciones de la realidad, esos sacudones y, desde ahí, pensar y pensarnos, debo decir que me ha costado mucho, uno a veces deja demasiado y el sistema del encierro es de los más oscuros, tiene esa capacidad de absorber y triturar muchas veces las buenas intenciones.

En el mismo sentido, un tallerista de teatro manifestó:

Lo que me propongo en el taller va variando según los años ... mi propuesta es lograr la comunicación con ellxs [lxs estudiantes], lograr un buen lugar de trabajo, que se sientan cómodxs, felices, tratar de lograr la libertad en un lugar donde abunda el encierro, generar vínculos ... [que] se sientan partícipes, donde se pueda también usar las problemáticas de la vida diaria, poder lograr un lugar de comunicación, de expresión, tratar que entre to-dxs podamos ser unx mismx y poder expresar todas las inquietudes, tanto técnicamente teatrales como personales.

Esta perspectiva expresada por dos talleristas se vincularía más con lo educativo de la pedagogía social. Romans Siqués, Petrus Rotger y Trilla Bernet (2000) definen: “pedagogía social es la disciplina que tiene por objeto el conjunto de acciones educativas no formales orientadas al desarrollo de la sociabilidad de sujetos colectivos que viven algún tipo de situación conflictiva con su entorno social” (p. 31).

Son situaciones educativas que tienden puentes entre la cultura y las situaciones vividas por los/as sujetos, con grandes vinculaciones con las realidades sociales. Estas situaciones educativas suelen generar fuertes significaciones en los conocimientos, recuperan las vivencias de los/as sujetos y, desde ahí, se generan las producciones artísticas y el trabajo con los contenidos disciplinares.

Sobre prejuicios sociales

Es interesante advertir algunos prejuicios sociales con los que los/as talleristas deben convivir. Desde las representaciones sociales, en muchos contextos socioculturales, trabajar en los penales resulta algo peligroso y sin sentido. Algunos/as talleristas también deben afrontar y defender sus trabajos ante familias, colegas, amistades, instituciones. Dos talleristas hablaron acerca de los prejuicios y miradas que tiene la sociedad en relación con la cárcel, sus habitantes y lo que sucede allí:

Ellas [personas privadas de la libertad] agradecen, te abrazan, “cuídense”, te llenan de bendiciones ... Yo tuve la suerte de poder acceder a la universidad pública y desde ahí poder dar de lo que aprendí, lo que amo, mi profesión, para que otro la conozca. Eso es muy importante, dar de mí ese tiempo para que se conozca ese lenguaje especial. ¿Qué se hace en Teatro?, ¿qué se enseña? Una vez me dijeron en mi familia “¿y para eso tenés que estudiar?”. Y cuando dije que iba a ir a la cárcel... “no, no”. Mi marido siempre me dijo “¿para qué?”.

Hay una construcción mediática desde el lado del prejuicio desde lo que te van a hacer y cómo es. Esas expresiones de “algo habrán hecho”, “bien presos están”. Eso es muy jodido. La verdad que estaría bueno que esto se multiplique y lo ideal sería que sea gente que viva en las ciudades donde se encuentran los penales, para que pueda garantizarse el trabajo, que quien esté cobre y que sea del espacio porque viajar es muy desgastante ... Tal vez lo que nosotros hacemos tiene que ver más con la educación popular. Muchas veces nos enseñan más que nosotras.

A modo de cierre

Desde el equipo que propuso los talleres de reflexión, consideramos que este trabajo de extensión para abrir espacios reflexivos será interesante, ya que los/as talleristas manifestaron que no se juntan entre sí. Por tal motivo, serán encuentros donde el grupo pueda intercambiar situaciones, reflexionar juntos/as, repensar propuestas. Advertimos que habrá diferentes ejes sobre los que será necesario intercambiar.

Se presentaron los propósitos y motivaciones que los/as llevaron a ser parte del Programa de Educación en la Cárcel. Se puede observar que hay tres tipos de propósitos bien definidos. Uno más general, vinculado con el derecho a la educación pero que no presenta una finalidad clara, y otros dos propósitos más específicos: uno se relaciona con la enseñanza de la disciplina artística y, el otro, con un trabajo desde la construcción subjetiva del individuo, quizá más vinculado con la pedagogía social. Se considera que poner en intercambio y discusión estos propósitos podría ampliar la mirada de los/as talleristas y reflexionar sobre el lugar que desean que ocupe el arte en la educación en las cárceles.

Otro eje que se considera importante trabajar se vincula con las dificultades que deben afrontar tanto dentro como fuera del penal. Por fuera del penal, hay prejuicios sociales sobre sus trabajos en la cárcel, valorizaciones y desvalorizaciones de las tareas educativas que se llevan a cabo. Esto se da incluso en la propia universidad donde, por lo que expresa un/a tallerista, los contratos son a corto plazo y eso dificulta la proyección y especialización. Dentro de los penales, algunas dificultades manifestadas tuvieron relación con las discontinuidades de los grupos, la falta de espacios adecuados para las producciones artísticas y los vínculos entre presidiarios/as, guardiacárceles y talleristas.

Se consideran de gran importancia las tareas educativas que se están generando en los penales. A su vez, también sostenemos la importancia del arte en la constitución subjetiva.

Quería comenzar una revolución, usar el arte para construir el tipo de sociedad que yo misma imaginaba. (Yayoi Kusama. Artista Plástica)

Bibliografía

- Bamford, A. (2009). *El factor iwuau! El papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Cesaroni, C. (2021). *Contra el punitivismo. Una crítica a las recetas de mano dura*. Paidós.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Revista Perspectiva. Educação, Política e Espaço Público* 20(2).
- Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*.
- Ley Nacional 24.660 de 1996. Ejecución de la pena privativa de la libertad. 8 de julio de 1996. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/texact.htm>
- Ley Nacional 26.695 de 2011. Por la cual se modifica la Ley Nacional 24.660. 24 de agosto de 2011. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>
- Nils, C. (1988). *Los límites del dolor*. Fondo de cultura económica.
- Parchuc, J. (2015). La universidad en la cárcel: teorías, debates y acciones. *Redes de extensión* 1(1). <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/issue/archive>
- Petrus Rotger, A. J. (1997). Concepto de educación social en A. J. Petrus Rotger (Coord.), *Pedagogía Social*. Ariel España.
- Romans Siqués, M., Trilla Bernet, J. y Petrus Rotger, A. J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Paidós.

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



La extensión universitaria desde la perspectiva estudiantil. El caso de la Facultad de Información y Comunicación en Uruguay

Federico Pritsch¹ | federico.pritsch@fic.edu.uy | Universidad de la República

Romina Verrua² | romina.verrua@fic.edu.uy | Universidad de la República

Recepción: 23/10/23

Aceptación final: 07/11/23

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que explora las percepciones y perspectivas de los/as estudiantes de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar) respecto a sus experiencias de extensión a lo largo de la carrera. A través de un relevamiento de experiencias del período 2018-2021, el diseño de una encuesta autoadministrada difundida entre los/as estudiantes participantes y la implementación de un grupo de discusión, se analizan las motivaciones y formas de aprendizajes, las particularidades del trabajo en equipo, los tiempos que exigen estas propuestas, los modos de relacionar teoría y práctica, el vínculo docente-estudiante y con los actores sociales, las formas de evaluación y las implicancias de la pandemia y la emergencia sanitaria en el desarrollo de las experiencias.

¹ Docente asistente de la Sección Medios y Lenguajes Audiovisuales de la Facultad de Información y Comunicación. ORCID: 0000-0002-0604-5037.

² Coordinadora de la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Información y Comunicación. ORCID: 0000-0002-0768-8659.

Palabras clave

Extensión universitaria, prácticas integrales, curricularización de la extensión, percepciones estudiantiles, evaluación de la extensión.

A extensão universitária na perspectiva do estudante. O caso da Faculdade de Informação e Comunicação do Uruguai

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que explora as percepções e perspectivas dos alunos da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da Universidade da República (Udelar) sobre suas experiências de extensão ao longo da carreira. Por meio de um levantamento de experiências do período 2018-2021, do desenho de uma pesquisa autoaplicável divulgada entre os alunos participantes e da implementação de um grupo de discussão, são analisadas suas motivações e formas de aprender, as particularidades do trabalho em equipe e os momentos que essas propostas requerem, as formas de relacionar teoria e prática, o vínculo professor-aluno e com os atores sociais, as formas de avaliação e as implicações da pandemia e emergência sanitária no desenvolvimento das experiências.

Palavras chave

Extensão universitária, práticas compreensivas, curricularização da extensão, percepções dos alunos, avaliação da extensão.

The university extension from the student perspective. The case of the Faculty of Information and Communication in Uruguay

Abstract

This article presents the results of an investigation that explores the perceptions and perspectives of the students of the Faculty of Information and Communication (FIC) of the University of the Republic (Udelar) regarding their extension experiences throughout the race. Through a survey of experiences from the 2018-2021 period, the design of a self-administered survey disseminated among the participating students and the implementation of

a discussion group, their motivations and ways of learning are analyzed, the particularities of teamwork and the times that these proposals require, the ways of relating theory and practice, the teacher-student bond and with social actors, the forms of evaluation and the implications of the pandemic and health emergency in the development of experiences.

Key words

University extension, comprehensive practices, curricularization of extension, student perceptions, evaluation of extension

La extensión es uno de los tres pilares del quehacer universitario. En los últimos 15 años, con las modificaciones en la Ordenanza de Grado de la Universidad de la República (Udelar) e impulsados por las transformaciones de la Segunda Reforma Universitaria³, los nuevos planes de estudio comenzaron a incorporar la extensión dentro de las carreras de forma más orgánica y fue tomando visibilidad dentro de la oferta curricular, generalmente canalizada a través de los Espacios de Formación Integral (EFI)⁴. Estos espacios han permitido articular la función de enseñanza con la extensión (o con la investigación) y han sido una de las principales modalidades de la curricularización de la extensión desde 2009. A estos se les suma la promoción de convocatorias a proyectos estudiantiles de extensión o la participación de estudiantes en proyectos coordinados por equipos docentes.

Históricamente defendida, reclamada y promovida por los/as estudiantes, la extensión en este nuevo contexto gana terreno dentro de la institucionalidad y deja de ser una modalidad “por fuera” de la currícula, desde espacios periféricos de la actividad académica.

Este año cumplen 10 años la Facultad de Información y Comunicación (FIC) y los planes de estudio de las carreras de Comunicación, Bibliotecología y Archivología. En esta etapa fundacional, el desarrollo de prácticas integrales se constituyó como una potente herramienta que complejizó y enriqueció de diversas formas las propuestas de enseñanza, así como diferentes líneas de investigación.

La extensión ha favorecido el desarrollo de espacios de diálogo con actores sociales. En ellos se han resignificado las formas de enseñar y aprender y se han interpelado los modos de producir conocimiento y las formas de dar respuesta a problemáticas que surgen en la sociedad. El campo de la información y la comunicación se enriquece al tender puentes hacia organizaciones sociales, comunidades e instituciones que, en sus demandas y aportes, acercan la práctica a la teoría en un camino de ida y vuelta.

Los EFI han crecido sostenidamente desde 2013 y en los últimos años —aún condicionados por las restricciones sanitarias de la pandemia— presenciamos un incremento significativo. Solo en 2021 se llevaron adelante 27 EFI, en los que estuvieron involucrados 94 docentes, cerca de 800 estudiantes y diversas organizaciones sociales, colectivos, instituciones y comunidades.

3 Se trata, en realidad, de la cantidad de estudiantes relevados/as dentro de cada experiencia de extensión; pero, al realizar más de una actividad en muchos casos, no se trata del número total de estudiantes “reales”, cifra que es un tanto menor.

4 En el año 2009, el Consejo Directivo Central de la Udelar aprobó una resolución “para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”, en la cual se establecieron diferentes lineamientos (Udelar, 2010, p. 18). Se inició así un proceso institucional conocido como Segunda Reforma Universitaria, que apuntó a hacer efectiva la integralidad y a institucionalizar las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Hubo una apuesta a incorporar la extensión como un pilar en la construcción de la integralidad y en la transformación de la Universidad.

Además de los EFI, se han desarrollado en la FIC varios proyectos de extensión, algunos financiados por las convocatorias centrales de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y otros enmarcados en los planes de trabajo de los equipos docentes, así como también proyectos estudiantiles apoyados por las convocatorias que impulsa la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA).

En este artículo presentaremos los principales resultados de una investigación que indagó sobre las percepciones y perspectivas de los/as estudiantes de la FIC respecto a las prácticas de extensión por las que han transitado a lo largo de la carrera, incluye los EFI, los proyectos estudiantiles y la participación en proyectos financiados por la CSEAM.

Este proyecto se propuso como objetivos específicos: relevar datos generales sobre las propuestas de EFI y proyectos estudiantiles de extensión desarrollados en el período 2018-2021; analizar las percepciones estudiantiles sobre sus experiencias en extensión; considerar sus motivaciones, aprendizajes, valoraciones sobre los dispositivos pedagógicos, formación profesional, vínculo con actores sociales y procesos interdisciplinarios; caracterizar las implicancias del contexto de emergencia social y sanitaria en el desarrollo de experiencias de extensión en el período 2020-2021 y comparar los resultados generales de esta investigación con los del período 2013-2017.

Si bien la experiencia estudiantil fue un eje importante de anteriores investigaciones de la UDEA (Pritsch et al, 2020), esta estuvo mediada por la visión de los/as docentes implicados/as en los EFI y resultaba de particular interés profundizar en las perspectivas estudiantiles. Por otra parte, la selección en esta oportunidad del período 2018-2021 permite indagar en transformaciones aún no estudiadas, como las implicancias de la emergencia social y sanitaria por el virus SARS-CoV-2 en las experiencias de extensión e integralidad.

Antecedentes y metodología

Además del mencionado trabajo de la UDEA, antecedente directo de esta propuesta, destacamos un proyecto que indagó en la experiencia de docentes y estudiantes de toda la Udelar que participaron en EFI en 2012 (Romano, 2014). Se trata de un contexto institucional en el que comenzaban a implementarse los EFI en el marco del proceso de curricularización de la extensión que promovió la Segunda Reforma Universitaria. En esa investigación, se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes de toda la Udelar y se observó una heterogeneidad importante en las propuestas de EFI que se vincula también a las diferentes culturas institucionales de cada servicio, en algunos casos más concebidas como espacios

para “formación de mejores profesionales” y, en otros, como promotoras del aprendizaje de estudiantes tanto como de docentes y como “una forma de hacer universidad más comprometida con la realidad circundante” (Romano, 2014, p. 7). Se señala que

el EFI logró impactar en las maneras en que los estudiantes viven su propia formación: donde conocimiento y hacer pueden ir juntos y además, una experiencia nueva que se desarrolla junto con otros y que se constituye en un espacio de experimentación en sí mismo, que los propios estudiantes pueden vivenciar en su trayectoria educativa. (Romano, 2014, p. 46)

También se subrayan como características distintivas de los EFI la capacidad para repensar las formas de articulación entre las funciones de investigación, enseñanza y extensión, la diversidad de actores sociales y universitarios/as que confluyen en estos espacios y amplían la noción de aula, así como la modificación de los roles entre docentes, estudiantes y actores sociales a partir de la necesidad de resolución de problemas cuyas respuestas no están disponibles a priori: “lo que estructura la relación no es tanto el saber de quién lo pone a disposición de otros, como el no saber que convoca a la búsqueda de respuesta” (Romano, 2014, p. 48).

Destacamos también, como antecedente, la sistematización llevada adelante por la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales, centrada en las percepciones de sus estudiantes en torno a su experiencia en EFI, que recoge a su vez un análisis comparativo entre los años 2010 y 2014 (Ferrigno y Marssani, 2015; Unidad de Extensión y Actividades en el Medio, 2015). Para dicha investigación, tuvieron en cuenta las relaciones docente-estudiante, universidad-actores sociales, entre disciplinas y los diferentes espacios donde se llevan adelante estas prácticas.

Para el desarrollo de la presente investigación, en una primera etapa se relevaron los proyectos en los que participaron estudiantes de las tres carreras de la FIC y que involucraron la función de extensión entre los años 2018 y 2021, que incluye EFI, proyectos estudiantiles de extensión y proyectos financiados por las convocatorias de la CSEAM.

En una segunda etapa, se diseñó una encuesta destinada a estudiantes que participaron de alguna de las experiencias relevadas. Para tal fin, se elaboró una base de datos con todas las experiencias del período 2018-2021, los nombres y carreras de pertenencia. Se consiguió así armar una base de datos propia de 1.169 contactos de estudiantes involucrados/as en alguna de las experiencias de extensión en el período por analizar.

El diseño de la encuesta se hizo considerando antecedentes relevantes sobre la temática. Se decidió que la encuesta fuera autoadministrada mediante un formulario virtual de Google y se procuró que esta no fuera demasiado extensa ni compleja, pero que a la vez permitiera extraer información relevante para los objetivos de la investigación. Recibimos 150 respuestas sobre un total de 1.169 estudiantes registrados/as en la base de datos. No se trata de un muestreo representativo del total, pero implica un número relevante que podemos cruzar con algunos datos que tenemos en relación con la sistematización de las experiencias de extensión del período.

La encuesta incluyó preguntas informativas y valorativas de múltiple opción en torno al proceso de aprendizaje, la relación entre teoría y práctica en la participación en estos proyectos, modos de relacionamiento entre los/as participantes, tipo y modo de producción de conocimiento, acercamientos a problemáticas o temáticas sociales, aportes para una formación integral, trabajo interdisciplinario, características y tipos de evaluación. Hacia el final, se hicieron tres preguntas abiertas y opcionales: en torno a las tensiones y potencialidades de los EFI, sobre el trabajo con los actores sociales y sobre las particularidades e implicancias del contexto de pandemia transitado en 2020 y 2021.

Se realizó un primer análisis cuantitativo de la información obtenida en la encuesta. El análisis de los datos permitió realizar algunas comparaciones así como identificar algunas repeticiones en las experiencias. Además, a partir de un análisis cualitativo de las preguntas respondidas del formulario, se fueron identificando algunos sentidos compartidos y señalando referencias que llamaron la atención por su particularidad o excepcionalidad. Con las respuestas de las tres preguntas abiertas se realizó un análisis cualitativo más minucioso, se intentó indagar sobre sentidos que se repitieran con frecuencia —técnica “bola de nieve” (Atkinson y Flint, 2001)—.

A partir de un análisis primario de la encuesta y de haber llegado a ciertas categorías, se decidió realizar un grupo de discusión por su relevante aporte para profundizar sobre algunos ejes de análisis. Este se realizó a través de la plataforma *Zoom* y contó con la participación de seis estudiantes. Se hizo en torno a los ejes temáticos considerados relevantes a partir del análisis de los documentos y los resultados de la encuesta: espacios de trabajo en los que se desarrolló la experiencia; actores sociales; la relación docente-estudiante en el marco de la experiencia; los aprendizajes en el proceso; la evaluación; la tensión producto y proceso en las experiencias y la problematización de su práctica de extensión.

Experiencias de extensión del período 2018-2021. Algunos datos cuantitativos

En el período 2018-2021, 2.340 estudiantes participaron en alguna experiencia que involucra la función de extensión⁵; 657 lo hicieron en los años 2018 y 2019, mientras que 1.683 lo hicieron en el período 2020-2021. Llama la atención, en principio, que en el primer subperíodo se registrara una menor cantidad de proyectos —así como una menor cantidad de estudiantes— respecto a los dos años marcados por el contexto de emergencia sanitaria, en los que se dio un crecimiento significativo tanto en cantidad de propuestas desarrolladas como en cantidad de estudiantes involucrados/as. Es llamativo dado que fueron años en los que la circulación y los contactos interpersonales estuvieron ausentes o bien espaciados. Cabe preguntarnos cómo creció el desarrollo de la extensión, el diálogo con actores sociales, en un contexto de crecientes dificultades para el encuentro.

Es de destacar que las experiencias de extensión en la FIC han articulado con funciones de enseñanza, en su gran mayoría (92,2 %), y con la función de investigación en más de dos tercios de los casos (70,1 %). Esto, en principio, resulta bastante llamativo.

Funciones universitarias que articula:

77 respuestas

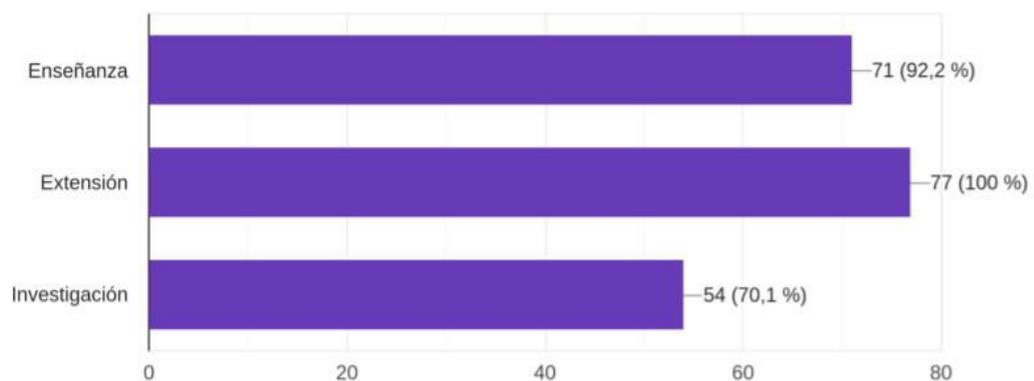


Figura N° 1. Funciones universitarias que articulan las experiencias relevadas

Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**.

⁵ Se definen como dispositivos flexibles que articulan procesos de enseñanza con extensión o investigación, conformados a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión o investigación, y asumen diferentes formas de reconocimiento curricular (Udelar, 2010).

En cuanto a la duración de las experiencias de extensión, hay una relativa paridad entre las propuestas semestrales (45,5 %) y las anuales (42,9 %) y son más extrañas otras periodicidades, como las trimestrales u otras (11,7 %).

Duración del proyecto:

77 respuestas

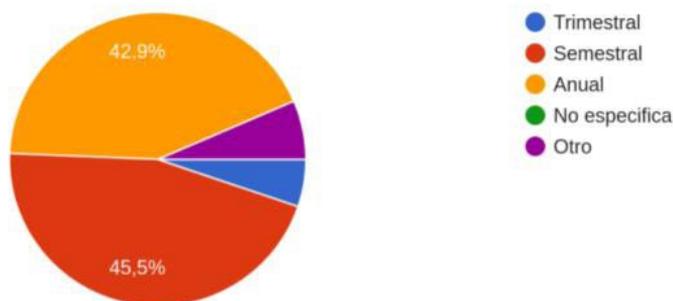


Figura N° 2. Duración de las experiencias relevadas

Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**.

En cuanto a los actores sociales con los que los proyectos de extensión han trabajado, han prevalecido organismos públicos (44,2 %), organizaciones sociales (36,4 %), instituciones educativas (24,7 %), ONG (15,6 %), cooperativas de trabajo (11,7 %), sindicatos (10,4 %), empresas (3,9 %) y cooperativas de vivienda (2,6 %), entre otros actores.

Actores sociales con los que se articuló el proyecto:

77 respuestas

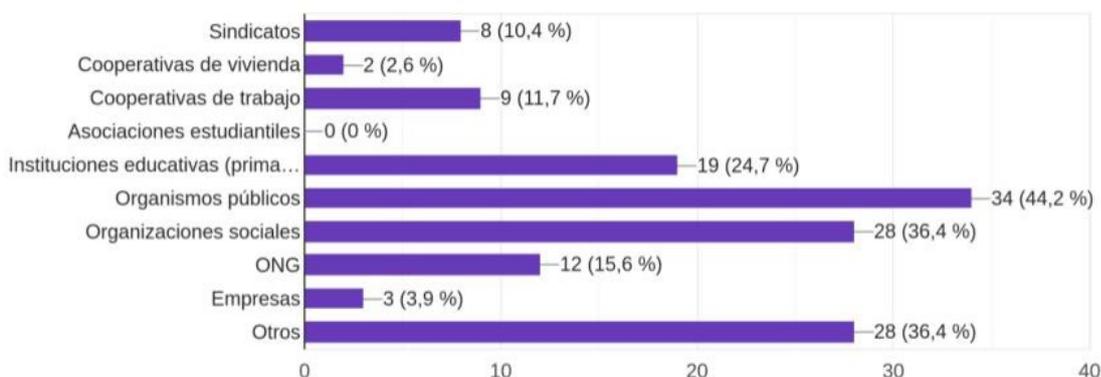


Figura N° 3. Actores sociales con los que articuló el proyecto

Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**⁶.

Percepciones estudiantiles. ¿Qué dice la encuesta sobre sus experiencias de extensión?

Respecto a las razones para participar en el EFI, la mayoría señala las temáticas que este abordaba, aunque se aprecia en segundo lugar la cuestión de los créditos⁷ otorgados como un factor importante. También se destaca, a la hora de elegir participar en un EFI, el trabajo práctico que posibilita, así como los/as docentes referentes de esa propuesta. Menos mencionados como factores decisivos son: los actores con los cuales se trabajaría, el hecho de identificarse como obligatorio o la recomendación e invitación de otros/as estudiantes.

⁶ Reposición del texto cortado: “instituciones estudiantiles: primaria, secundaria, UTU”.

⁷ Modalidad de acreditación de los cursos y experiencias universitarias en la Udelar.



Figura N° 4. Motivaciones con relación a participar de la experiencia
Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**⁸.

El interés en las temáticas propuestas por los equipos docentes parece ser una de las principales razones por las cuales los/as estudiantes seleccionan el EFI en el cual quieren participar. Cabe destacar que la FIC se caracteriza por la abundancia de propuestas de EFI, que desde 2018 en adelante aumentan en número año a año y, en este sentido, existe una variedad de opciones temáticas que posibilita la elección de los/las estudiantes según sus intereses.

Resulta, por otra parte, un dato no menor que el 45,3 % de los/as encuestados/as haya señalado los créditos como motivación y que el 18,7 % manifieste su motivación en el hecho de que “era obligatorio”. Esto puede entenderse en un contexto en el cual han cambiado los planes de estudio de las tres carreras y es requisito para el egreso la participación en una experiencia de extensión universitaria. Por otra parte, resulta llamativo que la participación de docentes referentes tenga mayor incidencia en la decisión que la recomendación de otros/as compañeros/as. El equipo docente a cargo también resulta más importante que los actores sociales con los cuales se trabajará.

⁸ Reposición del texto cortado: 1) porque era obligatorio; 3) por las temáticas que se abordaban; 4) por el trabajo práctico que posibilitaba; 5) por los actores con los cuales se desarrollaba la experiencia; 6) por los/as docentes referentes; 7) por recomendación/invitación de un grupo de compañeros/as; otros.

Tu participación en el EFI implicó...

150 respuestas

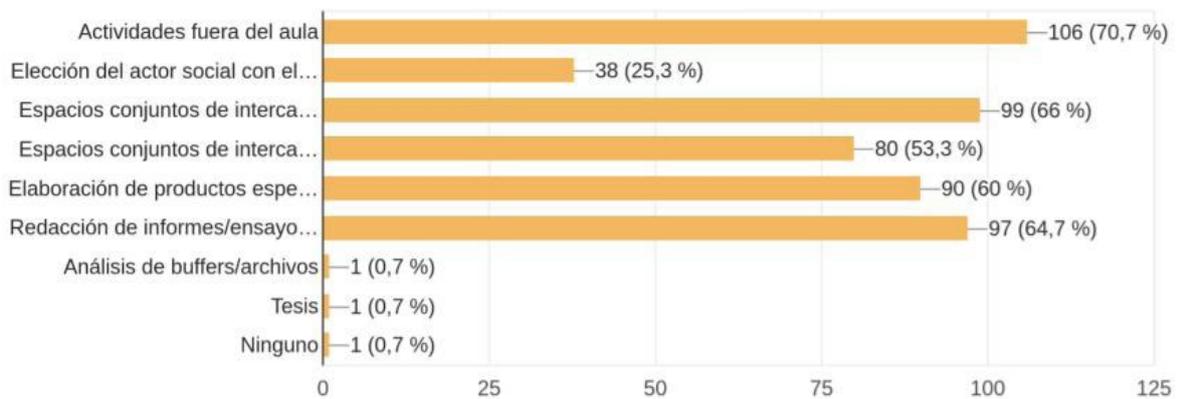


Figura N° 5. Implicancias de la participación en la experiencia
Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**⁹.

El 70,7 % de los/as encuestados/as manifiesta haber tenido actividades fuera del aula. Esto deja entrever que casi un 30 % (poco menos de un tercio) no ha tenido actividades fuera. Esto nos lleva a pensar las particularidades del período atravesado por la pandemia (2020-2021) y cómo se articuló lo territorial con las limitaciones propias de la emergencia sanitaria. Del total de respuestas, 31 experiencias se desarrollaron en 2018 y 2019. En estos años, ninguno de los EFI fue desarrollado de manera virtual y solo 3 fueron desarrollados enteramente en las instalaciones de la Facultad. Del total, 119 proyectos fueron en 2020 y 2021. En 2020 no hubo ninguna experiencia que se llevara a cabo totalmente dentro de la FIC y hubo 8 experiencias (una cuarta parte del total de ese año) desarrolladas totalmente de manera virtual. En 2021, 23 de las 87 propuestas (nuevamente, una cuarta parte de ese año) fueron realizadas completamente en modalidad virtual y se registraron 5 experiencias desarrolladas totalmente en la Facultad. A partir de las experiencias de los/as estudiantes, podemos encontrar rasgos de una gran transformación de los espacios y modalidades en las que acontece el trabajo de los EFI, y la modalidad 'totalmente virtual' aparece como una opción a partir del comienzo de la pandemia.

9 Reposición del texto cortado: 2) elección del actor social con el que se desarrolló la experiencia; 3) espacios conjuntos de intercambio y toma de decisiones entre docentes y estudiantes; 4) espacios conjuntos de intercambio y toma de decisiones entre estudiantes y actores sociales; 5) elaboración de productos específicos (audiovisuales, fotografía, audio, materiales impresos, instalaciones, sistematización, etc.); 6) redacción de informes/ensayos reflexivos sobre la experiencia.

¿Dónde se implementó principalmente el EFI?

150 respuestas

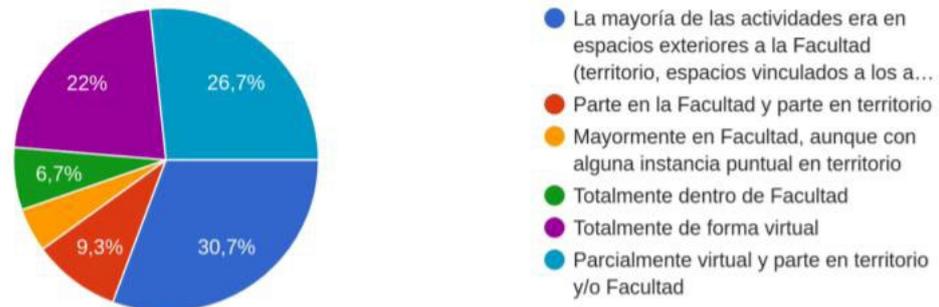


Figura N° 6. Espacios donde se desarrolló la experiencia

Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**¹⁰.

En una cuarta parte de los casos (25,3 %), las personas encuestadas mencionan haber participado en la elección del actor social con el cual trabajar. Esto habla de la existencia de EFI que parten de acuerdos de trabajo con actores sociales previos a su implementación y otros en los que hay una línea temática o perspectiva de trabajo acordada, pero los/as estudiantes son quienes deben tomar parte de la instancia de contacto y acuerdo de trabajo con los actores sociales.

El 66 % menciona que existieron “espacios conjuntos de intercambio y toma de decisiones entre docentes y estudiantes”, mientras que el 53,3 % afirma que tuvieron instancias de intercambio y toma de decisiones junto a los actores sociales.

El 60 % indica que su participación implicó la elaboración de productos específicos (audiovisuales, fotografías, audios, materiales impresos, instalaciones, sistematización, etc.), mientras que el 64,7 % señala que tuvo que elaborar informes o ensayos reflexivos sobre la experiencia. Sobre lo primero, podría considerarse una característica de las carreras de la FIC la expectativa por generar productos concretos, quizás más inespecífica en otras carreras del área social (Sociología, Trabajo Social, Humanidades, Ciencias Políticas, Psicología Social, etc.). De hecho, la demanda de actores sociales muchas veces parte de la necesidad de materializar un producto. En este punto, aparece una posible tensión en el marco de los

10 Reposición del texto cortado: 1) la mayoría de las actividades era en espacios exteriores a la Facultad (territorio, espacios vinculados a los actores sociales con los que se trabajó).

proyectos de extensión, ya que los procesos —fundamentales para el desarrollo de la propuesta— se ven atravesados por la necesidad de productos finales —muchas veces solicitados por los actores sociales— y esto condiciona los ritmos o modalidades de la experiencia.

En relación con actividades realizadas en el trabajo con actores sociales, el 54,7 % respondió que realizaron reuniones; el 46 %, observaciones; el 44 %, entrevistas; el 37,3 %, productos comunicacionales y el 34 %, talleres. La encuesta, como instrumento, no nos permite responder, por ejemplo, qué sucedió en las reuniones, observaciones y entrevistas o cómo fue ese encuentro entre estudiantes y actores sociales. Sin embargo, se destaca positivamente que la más mencionada sea la reunión —por sobre la observación—, que necesariamente implica una posibilidad de diálogo e intercambio entre las partes.

Trabajo en equipo y exigencia en los tiempos como desafío

Con relación a las tensiones o dificultades planteadas por los/as estudiantes, identificamos algunas que llamaron la atención por su repetición o bien por su particularidad. Es destacable que en este caso la inmensa mayoría de estas percepciones corresponde a quienes seleccionaron experiencias de los años 2020 y 2021. Una de las más mencionadas se relacionó con la dificultad del trabajo en equipo.

Al mismo tiempo que es señalado como una dificultad del proceso, el trabajo en equipo es, en muchos casos, reconocido como un aprendizaje significativo que, a pesar de haberse constituido como un conflicto en el transcurso de la experiencia, ha brindado herramientas para enfrentarse a ese tipo de modalidad en el futuro.

También se hizo referencia en varias oportunidades a la exigencia que requiere la participación en un EFI, ya sea con relación a los tiempos y disponibilidades o al trabajo a realizar. Al salirse de la estructura de cursada habitual, en la que hay un horario y lugar establecidos de encuentro, un programa definido y un cronograma de clases, lecturas y trabajos ya claros desde el comienzo, las experiencias de extensión generan dificultades en cuanto al manejo de tiempos que requieren mayor flexibilidad al estudiantado. Esto implica mayores dificultades para quienes trabajan más horas, ya que su participación queda más condicionada y se genera una situación de incertidumbre acerca de la posibilidad de continuidad cuando no se tiene claridad sobre los días y horarios en los que se podrán desarrollar las actividades. Algunos comentarios parecen dar indicios de que la virtualidad facilitó, en parte, una mayor participación en este tipo de actividades al desterritorializar algunos espacios de encuentro

y trabajo (más adelante nos detendremos específicamente sobre las implicancias y particularidades de la virtualidad en los procesos de extensión).

El tiempo dedicado a este tipo de procesos se ha señalado también como una tensión, ya que aparece la necesidad de profundizar el trabajo realizado. Cuando ahondamos sobre este aspecto en el grupo de discusión, se enfatizó sobre la escasez de tiempo para cumplir los objetivos, para desarrollar la experiencia con mayor tranquilidad y también apareció la expresión de deseo.

Las experiencias de extensión sin dudas cuentan con tiempos más difíciles de controlar en tanto incluyen a otros actores y se articulan a partir de problemáticas sociales como eje estructurador para definir formas de trabajo que puedan abordarse desde diferentes perspectivas. Pueden identificarse tensiones entre los tiempos percibidos a veces como “excesivos” y la necesidad de “completar” el proceso que la experiencia abre de forma satisfactoria.

Romper las fronteras entre teoría y práctica como potencial

Es de destacar la gran cantidad de referencias positivas respecto a la articulación entre los saberes-conocimientos y la experiencia. En algunos casos predomina una visión de la experiencia más cercana a la idea de “aplicar los conocimientos”, en otros se enfatiza la “profundización” de estos a partir de instancias prácticas “reales”, y varios destacan la interdisciplina y el diálogo de saberes como una forma diferente de vincular los conocimientos aprendidos en la carrera con instancias de trabajo con otros actores.

En muchos de estos casos, por la forma en que está compuesta la frase, parecería prevalecer una concepción de extensión como “aplicación” del conocimiento teórico, más que como resignificación o interpelación. Esto puede tener que ver con la impronta de las diferentes experiencias. La UDEA ha identificado anteriormente (Pritsch et al, 2020) propuestas de extensión vinculadas fuertemente a prácticas preprofesionales (PPP) donde la premisa del diálogo entre saberes y el aprendizaje por problemas puede quedar más difusa y prevalece una impronta de aplicación práctica de conocimiento de forma más lineal y planificada de antemano. En cualquier caso, hay que entender que, lejos de concebirse como un cuerpo homogéneo, las experiencias de extensión son diversas y es probable encontrar un continuum de matices entre propuestas: algunas con un fuerte énfasis en poner en crisis los conocimientos adquiridos a partir de la necesidad de resolver problemas complejos junto a otros, y otras que tienen el énfasis en la aplicación de conocimientos a partir de una propuesta disciplinar y acuerdos de trabajo con los actores más marcados y definidos de antemano.

En este sentido, se destaca especialmente la posibilidad de conocer mejor el medio, aprender en contacto con actores sociales y enmarcar el trabajo en ámbitos “reales”, lo que propicia el intercambio e incluye tener que llegar a acuerdos con otros/as.

Las dificultades anteriormente señaladas sobre los desafíos del trabajo en grupo se ven también como instancias de aprendizaje significativo. Más allá de lo difícil y conflictivo que pueda ser poner en común con otros/as, tanto pares como actores sociales con los que se trabaja, esto termina siendo un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje. Algo que atraviesa muchos de estos comentarios es la posibilidad de conectarse con “otro punto de vista” vinculado a la interacción con actores sociales, que habilita un acercamiento a lo social desde un lugar diferente al “teórico” que prevalece en la formación.

También se mencionó numerosas veces la potencialidad de ser una experiencia de formación holística y de acercamiento al campo profesional. En el grupo de discusión se abordó concretamente la relación o diferencia con una PPP. ¿Cuál es el punto de vista de los/as estudiantes sobre esto? Encontramos diferentes percepciones vinculadas a las experiencias por las que pasó cada estudiante. En los casos en los que podían ser validadas como experiencias de extensión y no como PPP, definieron rasgos que las diferencian, mientras que cuando la experiencia incluyó la acreditación de las dos prácticas, como es el caso de algunos de los seminarios de trabajo final de grado de las carreras de Comunicación, aparecieron más dudas. Con matices en miradas y perspectivas, observamos que se reiteraba, en la perspectiva de los/as estudiantes, la mención a la ambigüedad de estas dos experiencias universitarias. Estas opiniones dan cuenta de falta de claridad o de herramientas para lograr identificar qué distingue a una de otra.

En relación con los rasgos de extensión, específicamente en el caso de Comunicación, se planteó que los tipos de proyectos de extensión que se llevan a cabo dependen de la orientación que realice el/la estudiante¹¹. En este sentido, se consultó en el grupo de discusión si hubo instancias de acercamiento a herramientas teóricas o metodológicas junto con docentes antes de los encuentros con los actores sociales. La respuesta generalizada es que no tienen este tipo de instancias, donde se intercambie o problematice qué es la extensión, cuáles son las diferentes maneras de concebirla y llevarla adelante o bien cuáles son sus principios metodológicos, en ninguna parte del proceso. Cabe destacar, sin embargo, que se menciona a la UDEA como el espacio que apoyó de diferentes maneras esta formación, ya sea con acompañamiento, talleres o cursos.

11 En la Udelar es posible realizar 7 orientaciones en la carrera de Comunicación: Periodismo, Organizacional, Educativa y Comunitaria, Publicidad, Audiovisual, Multimedia e Investigación.

Estos aportes son importantes para considerar orientaciones para futuros trabajos tanto para la UDEA y las funciones de prácticas preprofesionales como para los equipos docentes que coordinan este tipo de proyectos.

Aspecto formativo: el aprendizaje y el vínculo docente-estudiante

Como en investigaciones anteriores (Pritsch et al, 2020), en el marco de proyectos de extensión se destaca un mayor acercamiento en el vínculo entre docente y estudiante que en las instancias de las unidades curriculares clásicas. Se menciona, por otra parte, la flexibilidad del EFI como un potencial para la experiencia de aprendizaje. Finalmente, la participación en proyectos de extensión se destaca como aporte relevante para la formación en integralidad, especialmente en relación con el vínculo posible con la investigación.

Algunos de estos aspectos fueron profundizados en el grupo de discusión. Con relación al aprendizaje, se destaca como una propuesta que permite mayor autonomía estudiantil para tomar decisiones y resolver problemas.

Encontramos en este aspecto una diferencia en la percepción de estudiantes que hicieron un proyecto estudiantil de extensión respecto a quienes participaron de un EFI. La sensación de autonomía en los primeros es aún mayor. Asimismo, tal como fue presentado, el acompañamiento docente se percibe como fundamental para el proceso y se transforma respecto al tradicional vínculo docente-estudiante.

Estos rasgos que desde la perspectiva estudiantil caracterizan la propuesta pedagógica de los EFI coinciden con la mirada que los/as docentes tienen sobre esta dimensión (Pritsch et al, 2020): la transformación del vínculo teoría y práctica —más allá de los matices ya mencionados— y el trabajo de producción de conocimiento con docentes y pares. En este sentido, se distingue el acercamiento y confianza entre docentes y estudiantes respecto a modalidades de enseñanza tradicionales. Aparecen expresiones en las cuales docentes y estudiantes son “compañeros” de equipo que trabajan para el mismo objetivo.

El vínculo con actores sociales: acuerdos, dificultades y fortalezas

Con relación al vínculo con actores sociales, se plantearon diferentes características, obstáculos y fortalezas. Algunas menciones en las encuestas refieren a obstáculos en los procesos de trabajo entre actores universitarios y no universitarios. Como dificultades, se especifican aspectos vinculados a la comunicación; se menciona, en algunos casos, una barrera lingüís-

tica con los actores; o se habla de la propia falta de experiencia o información por parte de los/as estudiantes. También se señalaron dificultades para llegar a acuerdos de coordinación para el trabajo y en relación con un diálogo que permita conocer y comprender la mirada de los/as otros/as.

Se mencionaron también discrepancias en torno a las expectativas de los actores no universitarios en la experiencia. Por otra parte, mencionan algunas dificultades que aparecen en el diálogo con actores sociales, en particular por los diversos intereses o expectativas que cada actor tiene o propias de las diferencias culturales que aparecen en el encuentro con otros.

Con relación al diálogo con actores sociales, los/as encuestados/as también destacaron fortalezas y aportes del trabajo conjunto. Una de las menciones refiere a la buena disposición para recibir a actores universitarios. De manera reiterada destacan como valioso el aporte de conocimientos desde una mirada diferente, así como el aprendizaje reflexivo que posibilita el diálogo. Los/as estudiantes destacan el proceso de trabajo junto con actores sociales como relevante para su formación como profesionales. Al profundizar sobre este tema en el grupo de discusión hubo una coincidencia unánime en relación con el primer acuerdo de trabajo: los grupos de estudiantes no participan de la selección de los actores sociales con los cuales se va a trabajar. Se mencionan diferentes situaciones, desde “no tuvimos ningún tipo de voz ni voto”, hasta la elección dentro de algunas opciones planteadas por el equipo docente; solo se mencionó una experiencia en la cual los/as estudiantes definían temática y espacio más adecuados. Aparece una ausencia de participación estudiantil en el primer momento de acuerdos de trabajo, pero hay participación en las etapas siguientes, en algunos casos con ciertas dificultades.

Los aportes planteados por estudiantes invitan a reflexionar en torno a los diferentes momentos de acuerdos de trabajo con actores sociales. Los primeros, como instancias fundacionales, no deben ser las únicas instancias en las que se establecen formas y modalidades de trabajo. La incorporación de otros integrantes en el transcurso del proyecto plantea la necesidad de que estos acuerdos se vayan renovando o ratificando en diferentes momentos del proceso.

La etapa final: la evaluación

Aparecieron algunas menciones que refieren a pensar innovadoras maneras de evaluar estas experiencias. En las actividades de extensión o integralidad se percibe la evaluación

como un aspecto que debe transformarse, que aún se parece mucho a la evaluación de los aprendizajes de propuestas de unidades curriculares tradicionales.

Aparece mencionada de diferentes maneras la evaluación final de la experiencia realizada por estudiantes —a modo de sistematización—, informe final o reflexión sobre lo hecho. Sin embargo, continúa siendo, mayoritariamente, una modalidad en la que estudiantes “vuelcan” sus saberes y son evaluados por docentes, es decir, un modo de evaluación no muy diferente al de cualquier otra propuesta curricular. Esta característica sobre la propuesta de evaluación coincide con investigaciones anteriores y con la perspectiva docente al respecto (Pritsch et al, 2020).

En relación con las experiencias de 2020 y 2021, aparecieron menciones específicas sobre el contexto de pandemia. Dentro de los obstáculos se mencionó el entorpecimiento de los encuentros presenciales y la complejidad de los encuentros virtuales. Paradojalmente, sin embargo, se habló también de la dificultad en relación con los encuentros presenciales y los traslados que implican.

Conclusiones

A partir del análisis realizado, observamos que los/as estudiantes de la FIC tienen percepciones diversas sobre las experiencias de extensión. En cuanto a los tiempos y disponibilidades, encuentran dificultades en el manejo de horarios flexibles, lo que afecta la continuidad y la participación especialmente para quienes trabajan.

El trabajo en equipo es visto como una dificultad pero también como un aprendizaje significativo. Reconocen que trabajar con pares y actores sociales es fundamental para su formación, aunque a veces las decisiones colectivas puedan ser extenuantes.

La interacción con actores no universitarios se valora positivamente, ya que acerca la “realidad” y conecta conocimientos con problemáticas sociales. También se destaca el “choque cultural” al conocer realidades desfavorables. Algunos/as consideran que estas experiencias deberían ocurrir más temprano en la carrera.

Las experiencias de extensión e integralidad se destacan como propuestas que permiten mayor autonomía estudiantil para tomar decisiones y resolver problemas y una formación holística y de acercamiento al campo profesional.

Se valora la dimensión práctica de las experiencias, pero a veces aparece como dificultad la búsqueda de coherencia o equilibrio entre las formas aprendidas en la carrera sobre determinados procesos y la forma de transmitir y lograr apropiación de esas herramientas con la comunidad.

En algunos casos predomina una visión de la experiencia más cercana a la idea de “aplicar los conocimientos”, en otros se enfatiza la “profundización” de estos a partir de instancias prácticas “reales”, y varios destacan la interdisciplina y el diálogo de saberes como una forma diferente de vincular los conocimientos aprendidos en la carrera con instancias de trabajo con otros actores.

En relación con la planificación y los acuerdos de trabajo, se observa que los equipos docentes y actores sociales son quienes hacen los acuerdos de trabajo generales y los grupos de estudiantes, generalmente, comienzan a participar en el desarrollo de las propuestas y no en la definición de los objetivos.

La evaluación, si bien se valora una flexibilidad mucho mayor que en las unidades curriculares normales, se percibe como un aspecto que aún se parece mucho a las instancias evaluativas de aprendizajes de las unidades curriculares tradicionales.

La distinción entre prácticas preprofesionales y extensión es difusa para muchos/as estudiantes. En relación con la formación en extensión, los/as estudiantes destacan que no reciben formación específica sobre esta función universitaria en el marco de los proyectos que desarrollan. Es posible pensar, en este sentido, lo relevante que es el desarrollo de la enseñanza por parte de la Unidad de Extensión, así como lo importante que puede ser para orientar mejor y brindar mayor cantidad de herramientas para que los equipos docentes puedan explicitar teórica y metodológicamente qué perspectiva de extensión quieren desarrollar en el trabajo con los actores no universitarios.

Si bien con los resultados de esta investigación podemos saber que los créditos son una de las razones importantes que llevan a los/as estudiantes a realizar estas prácticas, también sabemos que en el transcurso de la experiencia los intereses y deseos se van transformando. Finalmente, con relación a cómo impactó la pandemia en el desarrollo de los proyectos de extensión y en la percepción de los/as estudiantes, las respuestas son complejas; por momentos, antagónicas. En muchos casos se planteó la pandemia como dificultad, en un contexto de limitación de actividades presenciales y el desarrollo de casi la totalidad de las actividades académicas en espacios virtuales. La virtualidad se planteó como un aspecto que indudablemente condiciona, pero que no lo hace necesariamente de manera negativa. Se detalló que el formato virtual inhibe un intercambio más fluido entre participantes. Algunas experiencias en pandemia no consolidaron un encuentro presencial con los actores sociales, pero en otros casos, incluso, no se llegó a interactuar de forma virtual, sino que se

limitaron al intercambio de correos. Esto impacta directamente en el tipo de proceso que puede articularse entre actores universitarios y no universitarios. Algunos/as encuestados/as se preguntaron si puede haber extensión en la virtualidad y si esta modalidad no restringe la participación de los actores sociales “menos privilegiados” que no pueden acceder a las TIC. Se destacó también la dificultad de esta modalidad con relación a la accesibilidad. Asimismo, las modalidades virtuales desarrolladas durante la pandemia posibilitaron mayor participación al desterritorializar algunos espacios de encuentro y trabajo: durante los años 2020 y 2021 se incrementó el número de EFI desarrollados y de cantidad de estudiantes participantes.

Al interior de cada proyecto se resolvió de manera diferente la participación en el contexto de pandemia. Mientras hubo algunas experiencias que se limitaron al contacto virtual, en otros casos hubo instancias de trabajo presencial —con recaudos sanitarios—. En algunos casos, sobre todo en generaciones que ingresaron a la carrera en 2020 y 2021, los EFI terminaron siendo los únicos espacios de presencialidad durante ese período, el único contacto físico con el edificio, docentes y pares. Un oasis en medio de dos años de clases virtuales.

Bibliografía

Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33, 1-5.

Ferrigno, F. y Marssani, A. (2015). Aportes para la discusión sobre la desnaturalización de los procesos de formación desde la integralidad. [Ponencia]. *II Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Pritsch, F., Verrua, R., Pintado, X., y Varela, J. (2020). *Miradas sobre la extensión desde los EFI. La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC: emergentes hacia una formación integral*. Unidad de Desarrollo de la Extensión y las Actividades en el Medio, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República. https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Miradas%20sobre%20la%20extensio%CC%81n_WEB.pdf

Romano, A. (Coord.). (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. https://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/Informe%20Evaluacin%20EFI_2014.pdf

Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Ciencias Sociales. (2015). *Espacios de Formación Integral en la Facultad de Ciencias Sociales. Percepciones de los estudiantes*. [Documento de trabajo].

Universidad de la República. (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. Cuaderno 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 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 o prácticas impulsadas desde diferentes cátedras.

La UNPAZ tiene memoria.

Una experiencia de vinculación con H.I.J.O.S.

Paula Zubillaga | pzubillaga@unpaz.edu.ar | Universidad Nacional de José C. Paz

Recepción: 11/09/23

Aceptación final: 17/10/23

Resumen

En este artículo presentamos la experiencia del Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) “La UNPAZ tiene memoria”, aprobado en el año 2021 en el marco de la segunda Convocatoria interna a Proyectos de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) denominada “Universidad y Territorio: entretejiendo comunidad”. El PEU se desarrolló a lo largo del año 2022 y se propuso contribuir a la generación de consensos en torno al valor de la democracia, la lucha por la Memoria, la verdad y la justicia de las organizaciones de derechos humanos de la Argentina —en especial de Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.) y Abuelas de Plaza de Mayo—, y la defensa y promoción de los derechos humanos. Asimismo, buscó sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa sobre distintos aspectos vinculados a la última dictadura argentina (1976-1983) —características, causas, consecuencias— y sobre cómo, a partir de políticas públicas de memoria, se han podido transformar ex centros clandestinos de detención y tortura —como la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA)— en espacios de memoria que apelan especialmente a las nuevas generaciones. Presentaremos de modo breve algunos antecedentes institucionales vinculados a la temática, la problemática previamente observada que se intentó abordar con el PEU, los objetivos propuestos, las actividades realizadas y algunas características de los los/las integrantes del PEU en el interior de la UNPAZ y de la asociación vinculante —la agrupación H.I.J.O.S. Capital—.

Palabras clave

UNPAZ, memoria, H.I.J.O.S., Abuelas de Plaza de Mayo, ESMA.

UNPAZ has memory. An experience of bonding with H.I.J.O.S.

Abstract

In this article we present the experience of the University Extension Project (PEU) “UNPAZ has memory”, approved in 2021 within the framework of the 2nd Internal Call for University Extension Projects of the National University of José C. Paz (UNPAZ) called “University and Territory: interweaving community”. The PEU was developed throughout 2022 and proposed to contribute to the generation of consensus around the value of democracy, the struggle for Memory, Truth and Justice of human rights organizations in Argentina —especially H.I.J.O.S. and Abuelas de Plaza de Mayo—, and the defence and promotion of human rights. It also sought to sensitize and train the educational community on different aspects related to the last Argentine dictatorship (1976-1983) —characteristics, causes, consequences— and how, based on public policies of memory, it has been possible to transform former clandestine detention and torture centers —such as the former Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA)— in spaces of memory that appeal especially to the new generations. We will briefly present some institutional background related to the subject, the previously observed problems that were tried to be addressed with the PEU, the proposed objectives, the activities carried out and some characteristics of the members of the PEU within UNPAZ and the binding association —H.I.J.O.S. Capital group—.

Keywords

UNPAZ, Memory, H.I.J.O.S., Abuelas de Plaza de Mayo, ESMA.

En este artículo presentamos la experiencia del Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) “La UNPAZ tiene memoria”, aprobado en el año 2021 en el marco de la segunda Convocatoria interna a Proyectos de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) denominada “Universidad y Territorio: entretejiendo comunidad”. El PEU se desarrolló a lo largo del año 2022 y tuvo, como objetivo general, contribuir desde la universidad pública a los procesos de “Memoria, verdad y justicia” en torno a la última dictadura argentina (1976-1983). Los objetivos específicos fueron contribuir a la consolidación del vínculo institucional entre la UNPAZ y la Asociación Civil Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S. Capital); afianzar el equipo interdisciplinario e interclaustrado de trabajo al interior de la UNPAZ; generar espacios específicos de formación en torno a la última dictadura, sus características, causas y consecuencias, en articulación con los contenidos específicos de cada una de las asignaturas participantes y poniendo en diálogo distintos saberes; capacitar a los/las participantes en torno a las luchas de las organizaciones de derechos humanos de la Argentina —en especial de H.I.J.O.S. y Abuelas de Plaza de Mayo—; y familiarizar y sensibilizar a la comunidad educativa de la UNPAZ respecto a las políticas públicas de memoria que hicieron posible la transformación de ex centros clandestinos de detención y tortura que funcionaron durante la última dictadura argentina —como la ex-ESMA— en espacios de memoria.

Siguiendo los postulados de Theodor Adorno (1966), el proyecto estuvo atravesado por la idea de que “la principal tarea de la educación es que Auschwitz no se repita” (p. 80). Creemos que resulta indispensable seguir trabajando desde las universidades públicas —en todas sus funciones—, para evitar que vuelvan a generarse las condiciones que hicieron posible el terrorismo de Estado en nuestro país. Así, el deber de memoria adquiere real sentido si conduce a la movilización, a la actuación en el presente, es decir, si se trata de una memoria “ejemplar” (Todorov, 2000).

Derechos humanos y extensión universitaria

Según la Ley de Educación Superior vigente en la Argentina, la extensión es una de las funciones básicas y constitutivas de nuestras universidades, una función indelegable e irrenunciable que se encuentra expresa no solo en el artículo 28, sino a lo largo del texto, en especial

¹ El PEU se desarrolló bajo la dirección de la docente e investigadora Paula Zubillaga y lo integraron docentes de distintas carreras y departamentos de la UNPAZ —como Grisel Adissi, Victoria Álvarez, Guadalupe Ballesster, Valeria Barraza, Paz Campassi, Miriam Contingiani, Javier Danio, Gustavo López, Irupé Mariño y Hernán Merele— y estudiantes y graduados/as de la UNPAZ —como María Inés Batyk, Marisa Gómez, Lucas Goldaracena, Yamina Losso, David Ojeda, Sofía Pérez Jaljal, Sonia Villalba—. Por parte de H.I.J.O.S., la encargada de la articulación fue María Florencia Méndez (como lo hace desde el año 2017).

en los artículos 29, 44 y 73². Aunque existen distintas formas de definir la extensión, de llevarla adelante, e incluso de denominar a las secretarías que cumplen esa función, en nuestro país, la búsqueda de democratización de las instituciones tras el fin de la última dictadura permitió desarrollar relaciones cada vez más estrechas entre universidad y sociedad, y entender, en su gran mayoría, la extensión como una función dialógica, interactiva y recíproca.

En la actualidad, estamos alejados/as de la idea de que la extensión consiste en que la universidad brinde unos saberes y servicios específicos a una comunidad pasiva, como una acción de “extender” su presencia. Por lo que hoy se utilizan conceptos como *diálogo*, *retroalimentación* y *vinculación*, y se la entiende como la construcción de lazos sociales y organizativos en los que se coproducen conocimientos —políticos, sociales, culturales, etc.—. Ciertamente, quienes se dedican a esta función aún se encuentran revisando, analizando y discutiendo sobre el modelo de extensión que necesitamos y queremos para nuestras universidades públicas, pero, en general, alejados/as de la mirada asociada a la transferencia, visión clásica que proponía una simple prestación de servicio a la comunidad³.

Consideramos que uno de los fines de la extensión, desde el punto de vista universitario, debe ser la colaboración en la formación de profesionales comprometidos con las problemáticas de la sociedad y los diversos actores sociales que la componen. En este sentido, creemos que el PEU —cuya experiencia desarrollaremos brevemente aquí— está en línea con esos objetivos; su sostenimiento en el tiempo, así como la incorporación y compromiso de nuevos/as graduados/as y estudiantes en otras líneas de extensión e investigación, son una muestra de ello.

Ciertamente, desde el inicio del proceso de democratización en 1983, la extensión ha sido una de las funciones a partir de las cuales los derechos humanos se han ido institucionalizando —aunque de forma lenta, dispar y en formatos diversos— en las universidades públicas argentinas. De acuerdo a la política de cada universidad, los derechos humanos se ubican en distintos espacios desde los cuales se abordan diferentes temáticas. En esa línea, los procesos de “Memoria, verdad y justicia” por los crímenes cometidos durante la última dictadura en nuestro país y el tratamiento de sus consecuencias actuales atraviesan de forma diferente los diversos espacios. En este sentido, en este artículo presentamos una experiencia concreta, surgida en una de las nuevas universidades nacionales, de articulación, formación y compromiso con los derechos humanos, en general; y con las luchas de

2 La Ley de Educación Superior N° 24.521 puede consultarse en línea: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

3 Para un panorama general del estado de situación de la extensión universitaria en nuestro país, puede consultarse la página web oficial de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional: <http://www.rexuni.edu.ar/>

H.I.J.O.S. y Abuelas de Plaza de Mayo, en particular. Si bien todavía queda camino por recorrer, consideramos que iniciativas como la presentada aquí contribuyen a la formación de profesionales con conciencia histórica, compromiso con la verdad y la justicia y respeto a los derechos humanos.

H.I.J.O.S., un vínculo que perdura

Como ha sido ampliamente señalado, el pasado reciente argentino adquirió una renovada importancia en la esfera pública a partir de mediados de los años 90; en parte, por la repercusión de las intervenciones de Adolfo Scilingo reproducidas en el libro *El Vuelo* y su posterior presentación en el programa televisivo *Hora Clave*; por la “autocrítica” de, por entonces jefe del ejército, Martín Balza; por el debate suscitado a raíz de las nuevas leyes de reparación económica; por las acciones judiciales internacionales; por la elección del represor Antonio D. Bussi como gobernador de Tucumán; y por los intentos de demoler el predio de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), en la Capital Federal, para construir un parque que “dejara atrás las heridas” y se erigiera como un monumento de “reconciliación” (Lvo-vich y Bisquet, 2008; Jelin, 2017; Alonso, 2022). En este contexto, se conformó una nueva organización vinculada al pasado reciente, la agrupación H.I.J.O.S., con el objetivo de luchar por la verdad de lo ocurrido y el juicio y castigo a los responsables de los crímenes cometidos por el Estado durante la última dictadura. H.I.J.O.S. emergió —en fechas dispares— en distintas localidades del país como La Plata, Córdoba, Rosario, Santa Fe, Tucumán, Capital Federal y Mar del Plata (Bonaldi, 2006; Puttini, 2020; Kotler, 2018; Cueto Rúa, 2008; Alonso, 2022; Godoy y Scocco, 2019; Zubillaga, 2023)⁴. Estos agrupamientos adquirieron visibilidad y legitimidad rápidamente, en parte, por el vínculo de sangre que los unía a las víctimas de la represión ilegal, más allá de que sus prácticas y discursos politizaran a esa figura y de que, en algunas regionales, participaran jóvenes sin ese vínculo “sagrado”⁵.

En la Regional Capital, la forma de funcionamiento es horizontal, se organizan a través de asambleas y funcionan las siguientes comisiones: Legales, Sindical, Comunicación, Género, Cultura, Memoria y Casa de la Militancia. En junio del año 2011, H.I.J.O.S. Capital inauguró la Casa de la Militancia en el Espacio Memoria y Derechos Humanos, ex-ESMA, situado en la

4 Actualmente, en Argentina hay regionales de H.I.J.O.S. en Rosario, Santa Fe, Córdoba, Formosa, Chaco, Jujuy, Salta, Tucumán, Corrientes, Santiago del Estero, Paraná, Bahía Blanca, La Plata, La Matanza, Presidente Perón, Lanús, Almirante Brown, Necochea, Lomas de Zamora, Quilmes, Concordia y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

5 Inicialmente, se reunieron hijas e hijos de militantes políticos, sociales y sindicales, víctimas del terrorismo de Estado, pero luego se abrió, en la mayoría de las regionales, la participación a personas que se sumaron a su lucha sin tener, en muchos casos, una historia familiar vinculada directamente con la última dictadura.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)⁶. Desde entonces, han desarrollado allí distintos proyectos educativos y de comunicación con orientación en la defensa y promoción de los derechos humanos. Desde el año 2017, la UNPAZ asumió el compromiso de coordinar visitas de ingresantes y estudiantes de distintas carreras y departamentos a dicho espacio a partir de un Convenio Marco entre la UNPAZ y la Agrupación H.I.J.O.S. y, luego, a partir del PEU “La UNPAZ tiene memoria”. En estos siete años, a partir de este vínculo institucional, se han concretado más de 80 visitas, han participado alrededor de 20 docentes de distintas asignaturas y han atravesado por esta experiencia más de 2.000 estudiantes.

Más allá de que la carta compromiso para desarrollar el PEU se firmó con la agrupación H.I.J.O.S., debe señalarse que también se trabajó de forma articulada, como estaba previsto, con Abuelas de Plaza de Mayo, y se mantuvo el vínculo establecido con dicha asociación desde el año 2016, a partir de distintas acciones que han tenido como protagonistas a gran parte de los/las integrantes de este PEU (Zubillaga, 2019; Barraza y Zubillaga, 2022; Bettanin et al., 2023; Zubillaga, 2023). Debe señalarse que H.I.J.O.S. realizó aportes fundamentales para el desarrollo de las acciones, dado que sus integrantes fueron los/las encargados/as de ofrecer las visitas presenciales al predio y los encuentros virtuales. Aportaron sus conocimientos en la temática, así como sus experiencias personales y las de sus familias. También brindaron sus vínculos y alianzas con otras organizaciones de derechos humanos, en especial la asociación Abuelas de Plaza de Mayo.

El compromiso de la UNPAZ

Desde el año 2017, a partir de un Convenio Marco con la Agrupación H.I.J.O.S., la UNPAZ viene coordinando visitas de los/las ingresantes y estudiantes de distintas carreras y departamentos al Espacio Memoria y Derechos Humanos, ex ESMA. Esta articulación se realizó primero desde la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica y, luego, desde el área de derechos humanos de la Secretaría General de dicha universidad. Como parte de este compromiso, en 2021 se presentó y aprobó el PEU “La UNPAZ tiene memoria” para fortalecer el vínculo institucional.

Esta iniciativa no es aislada y se inscribe dentro del acercamiento que, desde distintas áreas, la UNPAZ ha realizado a la temática de la defensa de la democracia y los derechos hu-

⁶ A partir de la firma de un convenio en el año 2004 entre el Poder Ejecutivo Nacional y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la ex Escuela de Mecánica de la Armada, lugar donde funcionó uno de los mayores centros clandestinos de detención, tortura y exterminio durante la última dictadura, se transformó en el Espacio Memoria y Derechos Humanos. Distintos edificios del predio se fueron transformando en espacios de trabajo y lucha por los procesos de “Memoria, verdad y justicia”. En ese contexto, en 2011, H.I.J.O.S. inauguró la Casa de la Militancia.

manos a partir de múltiples acciones, como la creación de un espacio específico al interior de la Secretaría Académica en el año 2014; la creación de una cátedra abierta de Derechos Humanos “Margarita y Rubén Frías” en el año 2016; la entrega del doctorado *honoris causa* a la presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, Estela Barnes de Carlotto (Resolución N° 56/2016); la oferta de formación en posgrado a través del curso gratuito denominado “Derecho a la Identidad” organizado por la UNPAZ, la Asociación Bancaria y Abuelas de Plaza de Mayo, en el año 2016; el lanzamiento de la Diplomatura en Salud Mental y Derechos Humanos; la participación de docentes y no docentes en el Primer Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior”; la declaración de interés institucional del seminario de posgrado destinado a docentes universitarios “Derechos Humanos: Fundamentos y perspectivas” (Resolución N° 431/2021); la participación, desde sus orígenes, en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); la aprobación de distintos proyectos de extensión y de investigación vinculados al pasado reciente, las luchas por “Memoria, verdad y justicia” y la defensa de los derechos humanos (Resolución N° 278/2021); entre otras iniciativas que incluyen también la participación de integrantes de H.I.J.O.S. y de Abuelas de Plaza de Mayo en actividades realizadas en la UNPAZ (Zubillaga, 2019; Barraza y Zubillaga, 2022; Zubillaga, 2023; Bettanin et al., 2023).

Asimismo, quienes conforman el equipo de trabajo del PEU “La UNPAZ tiene Memoria”, que se desarrolló durante el año 2022, han sido partícipes en mayor o menor medida de algunas de las iniciativas mencionadas, a partir de sus cargos docentes, no docentes o en su carácter de estudiantes, y a partir de la participación conjunta en otros proyectos de extensión o de investigación vinculados a la temática. Este equipo interdisciplinario e interclausuro está constituido por personas que se desempeñan en distintas áreas y departamentos de la UNPAZ y, a su vez, entre sus integrantes, cuenta con distintos/as especialistas en pasado reciente argentino, derechos humanos, pedagogía de la memoria, la lucha de las organizaciones del movimiento de derechos humanos y los vínculos entre historia y memoria.

Esto permitió, entre otras cosas, partir de cierto conocimiento previo compartido. No obstante, con el fin de contribuir a la formación de los futuros profesionales y mantener actualizados los debates, se trabajó con los antecedentes académicos en la temática. Ciertamente, en los últimos 20 años se han realizado distintas investigaciones. Podemos sintetizarlas en aquellas que han pensado la transmisión a las nuevas generaciones, las prácticas que se conocen como pedagogía de la memoria y, concretamente, qué transmitir, a quiénes y para qué en los sitios que funcionaron como centros clandestinos (Mélích, 2006; Paganini, 2020; Raggio, 2011; Sepúlveda Galeas et al., 2015); investigaciones que reflejan los debates en torno a qué hacer específicamente con el predio de la ex-ESMA, el funcionamiento del centro y las políticas de memoria que se han emprendido allí (Vezzetti, 2006; Alegre, 2004, Franco y Feld, 2022; Larralde Armas, 2022); trabajos sobre las organizaciones de derechos humanos que

discuten la mirada más clásica o tradicional, conformada en la década del 80, en torno al movimiento (Alonso, 2022; Kotler, 2014; Zubillaga, 2016); estudios que piensan la relación entre derechos humanos y memoria en nuestro país (Da Silva Catela, 2008; Tahir, 2017); aquellos que piensan el vínculo entre historia y memoria (Traverso, 2007); publicaciones sobre los trabajos de la memoria colectiva (Halbwachs, 2005; Jelin, 2002 y 2017; Pollak, 2006; Ricouer, 2008; Yerushalmi, 1998); y aquellas investigaciones que intentan reflexionar sobre memorias específicas o las etapas de la memoria colectiva en Argentina (Sábato, 2009; Lvovich y Bisquert, 2008). También se pusieron a disposición de los participantes trabajos específicos sobre Abuelas de Plaza de Mayo y especialmente de H.I.J.O.S., en tanto son las organizaciones con las cuales se vincula directamente la UNPAZ a través de distintos proyectos. Por supuesto, la producción académica es muy vasta y no se agota aquí. Esto solo es una selección de la producción de los últimos años que nos permitió acercarnos al panorama general de las reflexiones en las que se enmarcó y de las que se valió el PEU.

Diagnóstico y problemática que buscó atender el PEU

El proyecto se propuso contribuir a la generación de consensos en torno al valor de la democracia, a las luchas por “Memoria, verdad, justicia” y reparación de las organizaciones de derechos humanos de la Argentina —en particular H.I.J.O.S. y Abuelas de Plaza de Mayo—, y a la defensa y promoción de los derechos humanos, en especial, el derecho a la identidad. El PEU buscó sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa sobre distintos aspectos vinculados a la última dictadura —características, causas, consecuencias— y cómo, a partir de políticas públicas de memoria, se han podido transformar ex centros clandestinos de detención y tortura —como la ex-ESMA— en espacios de memoria que apelan especialmente a las nuevas generaciones.

En el contexto del gobierno de la alianza Cambiemos a nivel nacional (2015-2019) y la difusión de discursos negacionistas que ponían en cuestión la cantidad de detenidos-desaparecidos durante la última dictadura, quienes integramos el proyecto y nos desempeñamos como no docentes y como docentes del Ciclo de Inicio Universitario de la UNPAZ y de los primeros años de distintas carreras de grado en dicha institución nos encontramos, en los ciclos lectivos del año 2016 y 2017, con alarma y preocupación, con que entre los/las integrantes y estudiantes de la institución, circulaban discursos negacionistas sobre los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura argentina y narrativas cercanas a lo que se conoce como la “teoría de los dos demonios” (Franco, 2015; Sábato, 2009). Si bien la temática ya se trabajaba al interior de las aulas y en especial en las jornadas de reflexión de la semana del 24 de Marzo, como nunca antes se habían presentado con tanta fuerza en la

institución dichos discursos, hacia 2016-2017 coincidimos en que era necesario e importante que desde la universidad pública se contribuyera, más que antes, a la formación de profesionales comprometidos/as con los procesos de “Memoria, verdad y justicia” de nuestro país, de defensa de los derechos humanos y de respeto a la democracia.

En ese contexto, y entre otras iniciativas, desde el año 2017, primero al interior de la Secretaría Académica y luego a través de la Secretaría General se trabaja especialmente junto con H.I.J.O.S. a fin de desnaturalizar y complejizar aquellos discursos. Si bien creemos que no son los dominantes en nuestra comunidad, es cierto que aún persisten discursos preocupantes, como los de “guerra sucia” y “dos demonios”, cuando no un desconocimiento prácticamente absoluto de nuestro pasado reciente, en parte por las trayectorias formativas discontinuas (Plan Fines, Ingreso por Artículo 7°, etc.) de nuestros/as estudiantes.

De esta forma, consideramos necesario mantener y afianzar el vínculo institucional con H.I.J.O.S. Capital, agrupación que desde 1995 actúa en el espacio público y que, en los últimos 10 años, entre otras iniciativas, ha apostado por el encuentro y la conversación con estudiantes de los distintos niveles educativos, poniendo en diálogo distintos saberes y memorias. Otros proyectos, por su parte, de extensión y de transferencia, en los que participan gran parte del grupo, buscaron reforzar los vínculos con Abuelas de Plaza de Mayo (Barraza y Zubillaga, 2022; Bettanin et al., 2023; Zubillaga, 2023).

El proyecto estuvo destinado a ingresantes, estudiantes y docentes de la UNPAZ, especialmente a los/las ingresantes del Ciclo de Inicio Universitario acompañados/as de sus docentes del taller obligatorio “Sociedad y Vida Universitaria”, dependiente de la Secretaría Académica; a los/las estudiantes de la asignatura “Legislación Social y Derechos Humanos” de la licenciatura en Trabajo Social, dependiente del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales, acompañados/as por sus docentes; y a los/las estudiantes de la asignatura “Introducción a la Sociología” de la licenciatura en Enfermería, dependiente del Departamento de Salud y Deporte⁷. Previa y posteriormente al momento de las visitas, cada uno de los grupos trabajó en el contexto de la clase, junto con su docente, en torno a la problemática y según los contenidos específicos de cada una de las materias. De esta forma, en “Sociedad y Vida Universitaria” se abordó en el contexto de la unidad III de su cuadernillo obligatorio, elaborado especialmente para los/las ingresantes de todas las carreras de grado y pregrado de la UNPAZ. En “Introducción a la Sociología” se tomó como insumo para el examen integrador final —en vínculo con las unidades I y III de su programa—, mientras que, en “Legislación

7 No obstante esta selección previa, el proyecto brindaba la posibilidad de incorporar otras materias o carreras interesadas en sumarse a la iniciativa, de allí la necesidad de la difusión de las visitas por parte de los/las estudiantes y graduados/as que integraron el proyecto. Asimismo, en caso de que la situación sanitaria no lo permitiera, el proyecto nació buscando adaptar la propuesta a distintas modalidades —presencial, virtual o semipresencial—.

Social y Derechos Humanos”, la temática atraviesa los contenidos de las unidades III, IV y V de su programa.

Dado que los/las principales destinatarios/as son los/las propios/as ingresantes y estudiantes de la UNPAZ, una de las universidades “nuevas” del conurbano bonaerense, deben señalarse brevemente sus características. Se trata de personas con un promedio de 25 años de edad, que en su gran mayoría son la primera generación de estudiantes universitarios/as en sus familias, con un alto porcentaje de mujeres —en especial en la licenciatura en Trabajo Social y en la licenciatura en Enfermería— y que viven en José C. Paz y sus áreas de influencia, en la provincia de Buenos Aires. Aunque los/las destinatarios/as eran los/las estudiantes de esas asignaturas, creemos que toda la comunidad educativa de la UNPAZ fue una beneficiaria indirecta del proyecto, puesto que este contribuyó a la generación de consensos democráticos y de respeto a los derechos humanos, y permitió que quienes atravesaron la experiencia se situaran en el camino de convertirse en promotores de las luchas por “Memoria, verdad, justicia” y reparación.

Dado que los derechos humanos son uno de los pilares de nuestro sistema democrático, a la par que un constante desafío para la realización de una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva, consideramos que las universidades públicas deben contribuir a generar consensos en torno al valor de la democracia, la defensa y promoción de los derechos humanos y la necesidad de que nunca más se repitan crímenes sistemáticos a manos del Estado. En ese sentido, el proyecto implicó la capacitación previa de los/las docentes en pedagogía(s) de la memoria(s), el diálogo y trabajo anticipado al interior de las asignaturas participantes y la realización de una visita guiada al predio en el que funcionó uno de los centros clandestinos de tortura y exterminio más emblemáticos de nuestro país, transformado en Espacio de Memoria en el año 2004. De esta forma, además de formar en las características, las causas y las consecuencias de la última dictadura, el proyecto colaboró en la visibilización de las políticas públicas de memoria que hacen posible abordar el pasado reciente con las nuevas generaciones y, asimismo, con las luchas históricas de H.I.J.O.S., la institución vinculante.

Actividades desarrolladas en el marco del PEU

Durante el año 2022 se realizaron una serie de acciones enmarcadas en el PEU que detallamos brevemente a continuación.

Encuentros con integrantes de Abuelas de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S.

En el marco del PEU, durante el año 2022, se realizaron un total de once encuentros virtuales entre estudiantes y docentes de distintas carreras de la UNPAZ e integrantes de Abuelas de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S., y una visita presencial⁸.

Para poder reemplazar las visitas presenciales al predio de la ex-ESMA por encuentros virtuales, la propuesta se compuso de partes básicas y adaptables según los/las destinatarios/as, por ejemplo, futuros/as enfermeros/as o futuros/as trabajadores/as sociales. Una primera parte fue el equivalente al recorrido histórico que se hace mientras se camina por el espacio. Las charlas iniciaron con un video sobre el predio de la ex-ESMA y un mapa que muestra la distribución de los ex centros clandestinos de detención y tortura en el país. El video cuenta brevemente la historia del predio, es decir, su creación como escuela, su transformación durante la última dictadura en centro clandestino y, posteriormente, su transformación en Espacio para la Memoria. En los encuentros virtuales estuvieron presentes personas a cargo del área de visitas guiadas del Espacio de Memoria, contaron con detalle lo sucedido en el predio y, en ocasiones, en el medio de sus intervenciones, proyectaron videos cortos, específicamente sobre dos edificios del espacio. Uno de los videos es sobre el edificio Enfermería, sede de sanidad de la escuela que, durante la última dictadura, se utilizó como apoyo para el accionar represivo; y, el otro, sobre el pabellón Coy, que alojó a estudiantes de la ESMA y que fue utilizado por el grupo de tareas como lugar de operaciones. Ambos videos dan cuenta de la convivencia de la escuela con el centro clandestino, y de cómo todo el predio se utilizó para el apoyo al accionar represivo.

La segunda parte de los encuentros estuvo destinada a la historia de la agrupación H.I.J.O.S. y el rol de las organizaciones de derechos humanos en nuestro país. Esta parte de los encuentros virtuales estuvo a cargo de un/a integrante de la agrupación que, además, contó su historia personal y la de su familia. En algunos casos, aquí también hubo un video sobre H.I.J.O.S. y su edificio específico en el Espacio, la Casa de la Militancia. Por último, un/a representante de Abuelas de Plaza de Mayo (en general, un/a nieto/a recuperado/a o un/a familiar que busca, por ejemplo, a su hermano/a) contó la historia del organismo y dio su propio testimonio.

En esta línea, manteniendo ese esquema pero variando según el intercambio que se generaba entre estudiantes, docentes e integrantes de Abuelas de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S., en el

⁸ Se habían programado tres encuentros más, pero, por distintas razones, debieron suspenderse. Lamentablemente, no se pudieron realizar visitas presenciales durante el 2022, salvo una visita organizada en el marco de la Semana de la Memoria de la UNPAZ en marzo. Esto se debió a cuestiones fundamentalmente presupuestarias y por los recaudos que aún se tomaban por el Covid-19. La presencialidad de las visitas se retomó en el año 2023, reconociendo que el estar en el predio genera otras preguntas y sensaciones en los/las estudiantes de la UNPAZ. En lo que va del año ya se realizaron 24 visitas, en su mayoría presenciales.

primer cuatrimestre se realizaron un total de seis encuentros (sin contar una visita presencial realizada en marzo). Hubo un encuentro virtual para la materia “Introducción a la Sociología de la Salud” de la licenciatura en Enfermería del Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte, el cual fue utilizado como recurso para la elaboración del segundo examen parcial de dicha asignatura. Se llevaron a cabo cinco encuentros distintos (uno por comisión) para la materia “Legislación y Derechos Humanos” de la licenciatura en Trabajo Social del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales. En el segundo cuatrimestre se realizaron otros cinco encuentros: cuatro distintos (uno por comisión) para la materia “Legislación y Derechos Humanos” de la carrera licenciatura en Trabajo Social del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales, y un encuentro virtual para la materia “Introducción a la Sociología de la Salud” de la licenciatura en Enfermería del Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte, el cual fue utilizado como recurso para la elaboración de un examen.

Todos los encuentros fueron grabados y compartidos con los equipos docentes de las distintas materias para que puedan utilizarlos como recursos para sus clases. Además de incorporarlos en las aulas virtuales de sus materias, los videos se encuentran disponibles en el aula virtual del PEU, en el Campus Virtual de la UNPAZ, creada especialmente para alojar distintos recursos y permitir el intercambio.

Capacitación específica, formación continua y difusión del PEU

A inicios de 2022 se creó un aula virtual especial para el PEU en el Campus Virtual de la UNPAZ, denominada “La UNPAZ tiene memoria”. De esta forma, los/las integrantes del proyecto tienen, aún hoy, un espacio de formación continua. En el aula encuentran disponibles lecturas, videos de las visitas, flyers, noticias, enlaces vinculados a la temática y otros recursos.

En abril y agosto del año 2022 realizamos dos encuentros del “Taller de formación: Pedagogía de la memoria en los sitios”, destinado especialmente a las/los docentes, no docentes, graduadas y estudiantes del PEU, pero abierto a toda la comunidad. Los encuentros se realizaron a través de la cuenta de Zoom que brindó el Departamento de Proyectos de Extensión y Voluntariado Universitario. Para estas ocasiones contamos con la coordinación de la directora del proyecto y, como capacitadoras, con dos especialistas en el área, Laura Codaro y Mariana Paganini. Quienes deseaban participar, debían inscribirse previamente

⁹ Laura Codaro es magíster en Historia y Memoria (UNLP), profesora en Letras (UNLP), profesora en Lengua y Literatura Francesas (UNLP), y diplomada en Diseño Institucional y Gestión de Sitios de Memoria (UNQ). Trabaja como docente en la FaHCE de la UNLP, en el Liceo Víctor Mercante de la UNLP, en la Escuela de Estética N° 2 de la PBA y en el Ciclo de Inicio Universitario (CIU) de la UNPAZ. Se desempeña en cargos de gestión en el Departamento de Letras y en la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE de la UNLP. Forma parte del equipo de guías del ex Batallón de Infantería de Marina N° 3 (BIM 3) y del comité editorial de la revista Aletheia. Por su parte, Mariana Paganini es magíster en Historia y Memoria (UNLP), profesora de Historia (UBA), y diplomada en Diseño Institucional y Gestión de Sitios de Memoria (UNQ). Trabaja como docente

en un formulario, lo que permitió luego tener a disposición los datos de contacto de posibles interesados/as en la temática dentro de la comunidad educativa para invitarlos/as a las siguientes actividades. Los encuentros fueron grabados y los videos se pusieron a disposición de los/las integrantes del PEU en el aula virtual de este, al igual que las presentaciones que sirvieron de guía para el trabajo colectivo en ambas instancias, y variados recursos utilizados o mencionados por las capacitadoras en las horas de trabajo (películas, canciones, libros, artículos académicos, etc.).

Distintas docentes del PEU realizaron el seminario de posgrado gratuito “Derechos Humanos, fundamentos y perspectivas” para seguir formándose en dicha área y colaborar con nuevas herramientas y saberes en el desarrollo del PEU “La UNPAZ tiene Memoria” y en los futuros proyectos que se desarrollen en nuestra universidad. Se trató de la segunda edición de este curso —la primera fue en 2021—, ofrecido por la mencionada RIDDHH del CIN junto con la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, y con el auspicio de CONADU.

Pensado como un espacio de formación, en noviembre, distintos/as estudiantes y docentes del PEU participaron, en la organización y como asistentes, del panel “Derechos Humanos en la región. Avances y desafíos”, del seminario “Desigualdades en clave latinoamericana”, organizado por el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE)¹⁰.

A lo largo del año 2022, se compartió información entre los/las integrantes del proyecto sobre seminarios, jornadas, charlas y otras actividades libres y gratuitas vinculadas a la temática del PEU para que puedan participar de otras experiencias. A su vez, circularon, entre los/las integrantes del PEU, copias de bibliografía actualizada sobre las organizaciones de derechos humanos y el predio de la ex-ESMA como, por ejemplo, los trabajos de Marina Franco y Claudia Feld (2022), Florencia Larralde Armas (2022) y Puttini (2022); o bien, libros clásicos sobre lo que Calveiro (2019) denomina “campos de concentración”.

Asimismo, se participó en jornadas, encuentros, seminarios y congresos, difundiendo la experiencia del PEU “La UNPAZ tiene Memoria”. Se resalta el valor de estas instancias en tanto espacios de intercambio y formación de los/las integrantes del PEU con colegas de otras instituciones que también se dedican a la extensión, la docencia y la investigación, ya

en el Área de Extensión Educativa del Museo Etnográfico Juan Bautista Ambrosetti (FFyL, UBA), en la Escuela Media Agropecuaria de la UBA, en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia (UBA), en la Especialización en museos, transmisión cultural y manejo de colecciones antropológicas e históricas (UBA) y en la maestría en Historia Pública y Divulgación Social de la Historia (UNQ).

¹⁰ Expusieron Aldo Marchesi (Udelar), Emilio Crenzel (UBA, CONICET) y Rosario Badano (UADER, UNER, RIDDHH del CIN). El video del encuentro está disponible en el canal de *YouTube* de la UNPAZ: <https://www.youtube.com/watch?v=l4MeJyTogas>

que se ponen en diálogo múltiples saberes vinculados a nuestro pasado reciente y las consecuencias en el presente.

Distintos docentes del PEU asistieron o coordinaron el trabajo de la mesa “Historia y memorias del movimiento de derechos humanos: luchas y militancia en dictadura y democracia”, correspondiente al eje III, “Combates por la Memoria, la Verdad y la Justicia”, del XIII Seminario Internacional Políticas de la Memoria “Memorias y Derechos Humanos”, realizado en el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, ex-ESMA, en abril del año 2022.

A su vez, integrantes del PEU participaron del acto central por los 45 años de Abuelas de Plaza de Mayo, realizado en octubre en el Centro Cultural Kirchner (CCK), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fueron invitados/as especialmente por las áreas de Fortalecimiento Sociovincular y Prensa y Difusión de dicha asociación, por la colaboración que se realizó en el contexto de este PEU y en el marco de otros, en años anteriores.

En noviembre, distintas docentes del PEU participaron en el Segundo Encuentro Nacional de Educación Superior y Derechos Humanos desarrollado en instalaciones de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), organizado por esa casa de altos estudios y la RIDDHH del CIN. Se participó en distintas mesas y conversatorios, exponiendo y coordinando los intercambios con otros extensionistas, docentes e investigadores que se dedican a los mismos temas.

En el mismo mes, docentes del proyecto, junto con otros equipos de extensión e investigación de la UNPAZ, compartimos un encuentro en el que cada grupo desarrolló los avances de sus propuestas, se produjo un diálogo fructífero y se dio a conocer a otros/as colegas de la institución lo que se realiza en vínculo con las organizaciones de derechos humanos. Participaron del encuentro, además, integrantes de Abuelas de Plaza de Mayo y de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (CONADI)¹¹.

En noviembre, a su vez, integrantes del PEU se entrevistaron con trabajadoras del Archivo Histórico de la UNLP —incluida su directora— en el Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex Centro Clandestino de Detención Comisaría 5a, ubicado en la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), donde funciona la filial platense de Abuelas de Plaza de Mayo. Las docentes y no docentes de la UNLP explicaron el trabajo que

11 Además del PEU “La UNPAZ tiene Memoria”, organizaron el encuentro los/las directores/as y codirectoras de los proyectos “Universidad y Abuelas de Plaza de Mayo. Acciones y estrategias conjuntas en la lucha por el derecho a la identidad (1997-2021)” e “Identidad en redes. La construcción del derecho a la identidad desde el Nivel Superior de Enseñanza”. Un resumen del encuentro se encuentra disponible en el canal de *YouTube* de la UNPAZ: <https://www.youtube.com/watch?v=nUdOvznnjoQ>.

realizan, de colaboración con la conservación, digitalización y puesta en valor del archivo de Abuelas de Plaza de Mayo; mientras que las integrantes del PEU les contaron la labor que se lleva a cabo en la UNPAZ con Abuelas e H.I.J.O.S.

Por último, distintas docentes del PEU participaron del Pre Foro Buenos Aires, realizado en la ciudad de La Plata en noviembre, camino al III Foro Mundial de Derechos Humanos. Uno de los paneles de intercambio más interesantes allí fue “Políticas de Memoria, Verdad, Justicia y garantía de no repetición”¹².

Colaboración específica con una de las organizaciones

Estudiantes avanzadas, graduadas y docentes de la carrera de Trabajo Social del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNPAZ estuvieron realizando a lo largo del año 2022 un trabajo de relevamiento de datos de los casos de apropiación de bebés y niños/as durante la última dictadura que la asociación Abuelas de Plaza de Mayo tiene registrados en sus archivos. En ese marco, se contactaron con familiares de las personas buscadas, participaron de entrevistas, actualizaron datos de legajos y sistematizaron información relevante para la asociación. Estas tareas se desarrollaron con el objetivo de continuar con el asesoramiento, desde la labor profesional en trabajo social, al equipo del área de Fortalecimiento Sociovincular de Abuelas de Plaza de Mayo, como línea de continuidad con anteriores proyectos de extensión.

Uno de los principales resultados fue la organización del trabajo de un nuevo grupo de estudiantes que actualmente cursa la carrera de Trabajo Social para asistir a dicha área durante todo el año de forma bimodal (algunos encuentros virtuales y otros presenciales en el predio de la ex-ESMA). Dicho grupo fue coordinado por docentes de la materia “Práctica de Trabajo Social IV” y por el licenciado Gustavo Viviani, integrante del área de Fortalecimiento Sociovincular de Abuelas de Plaza de Mayo, con quien se viene trabajando desde años anteriores en el contexto de otros proyectos de extensión.

A modo de cierre

En la actualidad existen distintas iniciativas en las universidades públicas de la Argentina —en sus tres funciones básicas y constitutivas— vinculadas a los derechos humanos, en general, y a los procesos de “Memoria, verdad y justicia”, en particular. En este artículo he-

¹² Para ver el programa completo y obtener más información se puede consultar la página web oficial: <https://fmdh23.org/>. La UNPAZ participó luego en el Foro Mundial con un panel sobre Abuelas de Plaza de Mayo y el derecho a la identidad.

mos destacado la experiencia de un proyecto de vinculación, cooperación y acercamiento institucional entre una organización nacida a mediados de los años 90 y una universidad perteneciente a la última gran ola de creación de casas de altos estudios en nuestro país.

Acorde a los propósitos del proyecto, durante el año 2022 se concretaron un total de 11 encuentros virtuales entre estudiantes y docentes de distintas carreras y departamentos de la UNPAZ e integrantes de H.I.J.O.S. y de la asociación Abuelas de Plaza de Mayo, y una visita presencial a la ex-ESMA; se realizaron dos instancias de capacitación grupal sobre pedagogía de la memoria en los sitios y hubo participación en distintos espacios de formación; se colaboró con las organizaciones de derechos humanos mencionadas a partir de pedidos concretos de estas; y se creó un espacio virtual específico de intercambio en el Campus Virtual de la UNPAZ. Esto tuvo como resultado el afianzamiento de los lazos con la agrupación H.I.J.O.S. y con Abuelas de Plaza de Mayo, así como la incorporación al PEU de estudiantes de Trabajo Social que originalmente no lo integraban. En este sentido, consideramos que todas las acciones emprendidas en el marco del proyecto han contribuido al cumplimiento de sus objetivos, enunciados en la introducción del presente artículo.

Asimismo, actualmente se están desarrollando nuevas líneas de extensión e investigación o innovaciones curriculares surgidas como consecuencia o continuidad de la implementación del proyecto. Por un lado, iniciativas pedagógicas: las visitas han sido incorporadas como una instancia curricular obligatoria dentro de la materia “Legislación Social y Derechos Humanos” de la licenciatura en Trabajo Social del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales, y dentro de la asignatura “Introducción a la Sociología” de la licenciatura en Enfermería del Departamento de Salud y Deporte. Por otro lado, iniciativas de vinculación: se ha dado continuidad a la labor profesional en colaboración con Abuelas de Plaza de Mayo en el predio de la ex-ESMA durante el año 2023. Docentes, graduadas y estudiantes de la carrera licenciatura en Trabajo Social, acompañadas por el área de Fortalecimiento Sociovincular de Abuelas de Plaza de Mayo, continúan con el relevamiento de datos de los casos de bebés y niños/as apropiados/as durante la última dictadura que tiene registrados dicha asociación.

Por último, debe señalarse, además, que integrantes de este PEU se encuentran participando en otros proyectos radicados en la UNPAZ y con los que hay un vínculo directo. Nos referimos, por un lado, al proyecto de investigación “Universidad y Abuelas de Plaza de Mayo. Acciones y estrategias conjuntas en la lucha por el derecho a la identidad (1997-2021)”, radicado en el IESCODE. Este proyecto de investigación se propone contribuir al conocimiento de los procesos de búsqueda y restitución de los/as niños/as apropiados/os durante el terrorismo de Estado y a las luchas posteriores por el derecho a la identidad, a partir del estudio de las acciones realizadas por diferentes universidades públicas argentinas con Abuelas de Plaza de Mayo entre 1997 y 2021, en sus tres funciones básicas y constitutivas —enseñanza,

investigación y extensión—. Dichas acciones son analizadas considerando las particularidades de cada institución, los contextos históricos, políticos y sociales de producción de las iniciativas, y los modos de interacción entre la asociación y las universidades.

Por otro lado, hacemos referencia al proyecto de investigación y transferencia “Identidad en redes. La construcción del derecho a la identidad desde el Nivel Superior de Enseñanza” en el marco del Programa “ImpaCT.AR Ciencia y Tecnología” del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Este está orientado a la resolución de un desafío de interés público cuyo destinatario es la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Dicho desafío es localizar, clasificar y poner a disposición pública las experiencias y producciones realizadas por el sistema universitario nacional e internacional respecto al derecho a la identidad, a partir de su incorporación a la Convención de los Derechos del Niño, en 1989. Por último, parte del equipo ha presentado el proyecto “Estrategias de internacionalización de la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo: acciones y producciones con universidades europeas y latinoamericanas” en la quinta Convocatoria a Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica UNPAZ 2023-2025.

Si bien queda mucho camino por recorrer en materia de juzgamiento, de búsqueda de consensos sociales y de restitución de identidades, consideramos que el tipo de iniciativas como la que hemos presentado aquí contribuyen, entre otras cosas, a la formación de profesionales comprometidos con la verdad, la justicia y el respeto a los derechos humanos, y a pensar en el rol que deben cumplir las universidades públicas.

Bibliografía

Adorno, T. (1966). La educación después de Auschwitz. En *Consignas* (pp. 80-95). Amorrortu.

Alegre, G. (2004). La ESMA es un desafío para toda la sociedad. *Revista Puentes*, 5(11).

Alonso, L. (2022). “Que digan dónde están”. *Una historia de los derechos humanos en Argentina*. Prometeo. Buenos Aires.

Barraza, V. y Zubillaga, P. (2022). El derecho a la identidad y la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo. Una experiencia de extensión. *Territorios. Revista de Trabajo Social* (6)6, 149-167.

Bettanin, C., Laino Sanchis, F. A., Santamarina, S. y Zubillaga, P. (2023). El proyecto ‘Identidad en Redes’: la lucha de las Abuelas y las universidades. *Territorios. Revista de Trabajo Social*, (7).

Bonaldi, P. D. (2006). Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria. En Jelin, E. y Sempol, D. (Comps), *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles* (pp. 143-184). Siglo XXI.

Calveiro, P. (2019). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Colihue.

Cueto Rúa, S. (2008). *Nacimos en su lucha, viven en la nuestra. Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS-La Plata*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata].

Da Silva Catela, L. (2008). Derechos Humanos y memoria. Historia y dilemas de una relación particular en Argentina. *Revista Teoría e Cultura*, 3.

Franco, M. (2015). La ‘teoría de los dos demonios’ en la primera etapa de postdictadura argentina. En Franco, M. y Feld, C., *Democracia, hora cero*. Fondo de Cultura Económica.

Franco, M. y Feld, C. (2022). *ESMA: represión y poder en el centro clandestino de detención más emblemático de la última dictadura argentina*. Fondo de Cultura Económica.

Godoy, S. y Scocco, M. (2019). Acción colectiva frente a la violencia estatal argentina (1976-2001). Derechos Humanos, estrategias repertoriales y tácticas de visibilización. *Diálogos*, (23)3, 87-108.

Halbwachs, M. (2005). *La Memoria colectiva*. [1950]. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- Kotler, R. (Comp.). (2014). *En el país del sí me acuerdo. Los orígenes nacionales e internacionales del movimiento de derechos humanos argentino: de la dictadura a la transición*. Imago Mundi.
- Kotler, R. (2018). *Huellas de la memoria en la resistencia antibussista*. Imago Mundi.
- Larralde Armas, F. (2022). (Ex) ESMA: políticas de memoria en el ex centro clandestino de detención (2004-2015). La Oveja Roja.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.
- Mélich, J. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 115-124.
- Paganini, M. (2020). *Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE "Olimpo" (2015-2017)*. [Tesis de Maestría en Historia y Memoria. Universidad Nacional de La Plata].
- Pollak, M. (2006). *Memoria, silencio y olvido. La construcción social de identidades frente a las situaciones límite*. Ediciones Al Margen.
- Puttini, M. P. (2020). *Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio, Regional Córdoba. Resignificación de las demandas de memoria, verdad y justicia durante la segunda mitad de la década del '90*. [Tesis de licenciatura en Historia. Universidad Nacional de Córdoba].
- Puttini, P. (2022). *H.I.J.O.S. CÓRDOBA - Memoria, verdad y justicia durante los años 90*. Gráfica 29 de Mayo.
- Raggio, S. (2011). La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los "sitios de memoria". En *Ciudadanía y memorias, desarrollo de sitios de conciencia para el aprendizaje en derechos humanos*. Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.
- Ricouer, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Sábato, H. (2009). La 'teoría de los dos demonios': interrogantes para una discusión. En Schmucler, H. (Comp.), *Política, violencia, memoria. Génesis y circulación de las ideas políticas en los años sesenta y setenta*. Ediciones Al Margen.

Sepúlveda Galeas, M., Sepúlveda Gatica, A., Piper Shafir, I., Troncoso Pérez, L. (2015). Lugares de memoria y agenciamientos generacionales: lugar, espacio y experiencia. *Última década. Proyecto juventudes*, 23(42), 93-113.

Tahir, N. (2017). ¿Derechos humanos o políticas de memoria? Una frontera porosa a favor de luchas múltiples. *Ponta de Lanca, Sao Cristóvão II*(20).

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Traverso, E. (2007). Historia y Memoria: Notas sobre un debate. En Franco, M. y Levín, F. (Comps.), *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Vezzetti, H. (2006). Memoria histórica y memoria política: las propuestas para la ESMA. *Punto de Vista*, (XXIX)86, 37-42.

Yerushalmi, Y. H. (1998). Reflexiones sobre el olvido. En *Usos del olvido*. Nueva Visión.

Zubillaga, P. (2016). Los estudios sobre el movimiento de derechos humanos argentino. Un estado de la cuestión. *Cambios y Permanencias*, (7), 220-239.

Zubillaga, P. (2019). Memoria, verdad y justicia en la UNPAZ: La experiencia de la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante. En Ramírez y Pisarello (Comps.), *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria* (pp. 735-746). UADER. Red Interuniversitaria de Derechos Humanos, CIN.

Zubillaga, P. (2023a). Derechos humanos y Educación Superior. Una experiencia de articulación. *Extensión en Red*, (14), e042.

Zubillaga, P. (2023b). *Madre no hay una sola. Una historia de la Asociación Madres de Plaza de Mayo filial Mar del Plata*. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata].



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Atravesades: la experiencia de producción de un pódcast como herramienta de reflexión sociológica

Guadalupe Allione Riba¹ | allioneguada@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Aráoz² | veroaraoz90@gmail.com | Universidad Nacional de Villa María

Paloma Rubin³ | palomarubin12@gmail.com | Universidad Nacional de Villa María

Recepción: 22/09/23

Aceptación final: 22/11/23

Resumen

En el presente trabajo abordaremos la experiencia de producción del pódcast *Atravesades* (2023, Instituto de Extensión, Universidad Nacional de Villa María). Este consta de cuatro episodios que fueron creados para uso de la comunidad educativa y para organizaciones sociales o de la sociedad civil. En ese marco, la intención fue generar un producto sonoro pedagógico que cuenta con elementos conversacionales, entrevistas y material de archivo que ofrecen experiencias lúdicas para la discusión y la reflexión sociológica.

1 Instituto de Estudios Sobre Derecho, Justicia y Sociedad, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IDEJUS, CONICET).

2 Centro de Conocimiento, formación e Investigación en Estudios Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CCONFINES, CONICET).

3 Centro de Conocimiento, formación e Investigación en Estudios Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CCONFINES, CONICET).

Atravesades aborda la temática de la(s) violencia(s) de género desde una perspectiva de conceptualización amplia de la(s) violencia(s) y evita el análisis estrecho de la violencia de género como el ejercicio de la fuerza física que los varones ejercen sobre mujeres. En cada episodio se abordan dichas temáticas desde una perspectiva analítica sociológica a través de la cual se busca ofrecer reflexiones en torno a una problemática estructural. Por lo tanto, a lo largo de los episodios desarrollamos una serie de categorías teóricas desde la teoría social contemporánea para poner en discusión las definiciones y limitaciones para abordar esta problemática social. Además, proponemos interrogantes como una herramienta pedagógica para abrir el debate sobre las violencias.

Palabras clave

Pódcast, material didáctico, violencia(s) de género, reflexión sociológica.

“Atravesades”: the experience of producing a podcast as a tool for sociological reflection

Abstract

In this paper we will address the experience of producing the podcast “Atravesades” (Extension Institute, National University of Villa María, 2023). The four episodes were created for the use of the educational community and social or civil society organizations. Within this framework, the intention was to generate a pedagogical sound product that has conversational elements, interviews and archival material that offer playful experiences for discussion and sociological reflection.

“Atravesades” addresses the issue of gender violence(s), from a perspective of broad conceptualization of violence(s), avoiding the narrow analysis of gender violence as the exercise of physical force that men exert on women. In each episode, these issues are approached from a sociological analytical perspective, through which we seek to offer reflections on a structural problem. Therefore, throughout the episodes we develop a series of theoretical categories from contemporary social theory to discuss their definitions and limitations to address this social problem. In addition, we propose questions as a pedagogical tool to open the debate on violence.

Key words

Podcast, educational material, gender violence(s), sociological reflection.

Atravesades es un pódcast⁴ producto de un Proyecto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), desarrollado por investigadores, graduados y estudiantes de la carrera de Sociología del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS). El proyecto tuvo por objetivo la generación de un producto cultural para uso de la comunidad educativa, como así también de las organizaciones sociales y la sociedad civil. La producción del pódcast se enmarcó en la línea temática propuesta en la convocatoria de la UNVM de Proyectos de Extensión del año 2022: “procesos colectivos de acceso a derechos y prevención de la violencia”. El proceso comenzó formalmente en agosto de ese mismo año y finalizó en julio de 2023. El pódcast se realizó trabajando en colaboración con la organización Juntas por el Derecho a la Ciudad⁵ ⁶. De este modo, en un marco extensionista, se propiciaron diversas instancias participativas y de vinculación entre la academia, referentes en distintas temáticas, activistas y la organización social.

Juntas es una Asociación Civil creada en el año 2018 en la ciudad de Córdoba, Argentina. Está integrada por jóvenes profesionales de diversas disciplinas —arquitectas, comunicadoras, sociólogas, politólogas, historiadoras, psicólogas— con experiencias de militancia y trabajo territorial participativo. La organización busca contribuir en la construcción de una ciudad más justa e inclusiva, que incorpore la perspectiva de género en su planeamiento y diseño para dar respuesta a la seguridad, accesibilidad y disfrute espacial urbano-territorial de las mujeres, disidencias, adultos mayores y niños. En ese sentido, se centran en el análisis del espacio público y el desarrollo de procesos participativos de intervención en el territorio mediante la vinculación directa con organizaciones, entidades públicas o privadas, actores gubernamentales, entre otros.

Atravesades nace con el objetivo de abordar una conceptualización amplia de violencia(s) de género. Es decir, salir del análisis estrecho de la violencia de género como el ejercicio de la fuerza física que los varones ejercen sobre mujeres para poder hablar de la explotación laboral, la violencia financiera, la violencia mediática, etc.; y, además, contemplar las violencias ejercidas, como los crímenes de odio, discriminaciones múltiples hacia las identidades y sexualidades disidentes. La producción de este pódcast se enmarca en un contexto de proliferación de activismos y manifestaciones feministas y de la diversidad sexual actual que rechazan las múltiples manifestaciones de la violencia de género y demandan por derechos sexuales y reproductivos en clave de derechos humanos. En este sentido, y siguiendo a Pecheny (2014), entendemos que el lenguaje de los derechos humanos se expande y politiza diferentes experiencias de la vida social, entre ellas, las relaciones sexuales, eróticas y afectivas. Por lo tanto, sostenemos que las movilizaciones feministas y de la diversidad

4 Los episodios pueden escucharse a través de: <https://open.spotify.com/show/05TeeVZoCuNxvletblwsX>

5 <https://juntasporelderechoalaciudad.org.ar/>

6 En adelante, Juntas.

sexual que luchan por una vida libre de violencias se inscriben, también, en las demandas por un horizonte más democrático y de reivindicación de los derechos humanos para toda la ciudadanía.

Atravesades busca, por lo tanto, problematizar la noción de violencia(s) desde una perspectiva de derechos humanos: una concepción que hace énfasis en la igualdad y la democracia. En ese marco, creemos que existe una multiplicidad de violencias que se producen a través de diversos dispositivos y van sedimentando relaciones asimétricas de poder entre los actores sociales. Sin embargo, consideramos que la violencia no es constitutivamente negativa sino que puede tener efectos productivos liberadores. Entendemos las violencias como estructurales y estructurantes de las prácticas y procesos sociales pero también consideramos la capacidad de agencia de los sujetos. De este modo, las violencias y el conflicto son inherentes a nuestras sociedades, forman parte de las diversas interacciones sociales que entablamos. Es en este sentido que pensamos el nombre del pódcast, en tanto las violencias nos atraviesan como sujetos, son constitutivas de nuestras organizaciones sociales.

El pódcast tiene cuatro episodios de una duración aproximada de veinte minutos. Cada uno aborda la temática de violencia(s) desde una arista diferente: “Violencia(s) en sentido amplio” es un acercamiento general a la multidimensionalidad de la(s) violencia(s), brinda nociones introductorias para la discusión y el debate; por su parte, “Violencia(s) mediática(s)” se enfoca en los modos en que los medios de comunicación tematizan la(s) violencia(s) y los sentidos que ponen en circulación; asimismo, “Discursos de odio” trata el proceso de emergencia y reproducción de discursos conservadores y la reivindicación de la violencia en el ámbito político; finalmente, en “La víctima en cuestión” se reflexiona en torno a la figura de la “buena víctima”. Estos episodios contaron con la participación de especialistas y activistas que fueron entrevistadas en razón de ser referentas en el campo.

Desde una reflexión sociológica, buscamos problematizar el sentido común sobre las violencias, dar cuenta de cómo, quiénes y en qué contexto es definida. En tanto que la violencia es un concepto que forma parte del lenguaje común, se constituye en un significante que asume distintos sentidos según las posiciones desde donde se la conceptualiza y que categoriza diversas prácticas. Por lo tanto, recuperamos conceptos analíticos que tienen valor heurístico para relacionarlos con las realidades empíricas a través de material de archivo que aparece en cada episodio. Además, reponemos discusiones y argumentos en el marco de procesos sociales históricos y situados. En un formato breve, dinámico y entretenido elaboramos un pódcast que es también un recurso didáctico, ya que posibilita el diálogo, desde un marco conceptual sociológico, sobre una problemática social que forma parte de las discusiones contemporáneas. Se trata de un producto sonoro digital que, como herramienta pedagógica, plantea disparadores para abrir el debate sobre las violencias; por eso, no salda

discusiones o cierra ideas sino que las abre, recobra distintas visiones de les entrevistades, material de archivo y formula nuevos interrogantes.

Desarrollamos este proyecto en tres etapas que podemos distinguir como: preproducción, producción y postproducción. En la preproducción nos detuvimos en el Proyecto de Extensión, revisamos los objetivos, el público destinatario, la factibilidad de la propuesta, la adquisición de insumos y realizamos una capacitación y consultoría sobre la producción de un pódcast. Además, realizamos la búsqueda y selección del material, tanto teórico como de archivo, elaboramos los guiones de cada episodio, pensamos las articulaciones entre los distintos contenidos y llevamos a cabo el contacto y las entrevistas. Durante la producción del pódcast grabamos cada episodio a partir del guion planteado, que consistió en una charla descontracturada entre dos participantes del proyecto —licenciada Guadalupe Allione y licenciada Paloma Rubin— y cápsulas de definiciones de conceptos o repaso de leyes —a cargo de la licenciada Verónica Aráoz—. Por último, en la postproducción, los crudos fueron enviados a un técnico especializado para masterizar el sonido y homogeneizar los distintos audios que componen cada episodio. Además, divulgamos en distintas cuentas de plataformas mediáticas lo elaborado y llevamos a cabo una charla-debate en la Universidad en donde dimos cuenta del proceso de producción del pódcast en el marco de un Proyecto de Extensión.

Por lo tanto, el pódcast fue el resultado de una actividad extensionista que buscó propiciar encuentros y debates entre múltiples actores y sectores sociales. A través de este proyecto nos propusimos llevar adelante un espacio de diálogo, de convergencia de diversas miradas, para ahondar en el tema y construir una ecología de saberes. De este modo, habilitar un encuentro entre distintos espacios que le dan tratamiento a la violencia de género y entablar conversaciones recíprocas para el intercambio de saberes, conocimientos y prácticas (Zabaleta, 2018). De ahí que nos propusimos construir colectivamente prácticas comunicacionales que vinculen el trabajo territorial situado con mujeres y diversidades sexual en la provincia de Córdoba con las instancias de producción académica; asimismo, articular experiencias y saberes de distinta índole o procedencia para la formulación en conjunto de un producto cultural como lo es esta pieza comunicacional sonora.

El pódcast como herramienta de reflexión sociológica

Atravesades es un pódcast que se produjo como herramienta pedagógica, es decir, como un recurso para implementar en el proceso de enseñanza en contextos universitarios orientados a las ciencias sociales o en el marco de talleres de formación. La idea inicial se orientó a concentrar, en pequeñas cápsulas, reflexiones, argumentos, discusiones y nuevos inte-

rrogantes sobre las violencias en clave sociológica. Además, al originarse en el marco de un Proyecto de Extensión, se buscó recuperar distintas opiniones de especialistas, académicas, activistas y personas de entes públicos que se encontraran desarrollando su actividad en Córdoba. De este modo, se pudo generar colectivamente un producto donde se expresan actores y organizaciones sociales locales.

Seguimos los desarrollos de Miyar et al. (2019) sobre la historia del podcast. El término *podcasting* es un acrónimo acuñado en 2004 por el periodista británico Ben Hammersely tras combinar y contraer el nombre *Ipod*, un producto elaborado por Apple que permite contener una gran cantidad de música, con *broadcasting*, que significa ‘radiodifusión’ en inglés. El podcast emergió en un contexto de expansión y desarrollo de plataformas digitales que facilitaron herramientas para la elaboración de contenidos radiales online y es Spotify una de las más importantes dentro del ecosistema de medios que distribuyen, producen y reproducen música, podcast y videos digitales⁷. Esta pieza comunicacional está conformada por un contenido grabado y digitalizado, al cual se puede acceder mediante la descarga por internet. Se puede escuchar en cualquier momento y lugar, de acuerdo a la plataforma mediática en la que se encuentren alojados. Algunas de las características del podcast varían, como la durabilidad o extensión, el registro o formatos que se utilizan —entrevistas, ficciones, no ficciones, entre otras— y las temáticas o contenidos.

El podcast resulta una herramienta privilegiada por sus características técnicas de accesibilidad y gratuidad en el marco de un contexto de conectividad (Van Dijck, 2016) o de digitalización de la cultura y disponibilidad de aparatos portátiles. En Córdoba, el 90 % de las personas usa internet y el 86 % tiene al menos un celular (Boito et al., 2022). Estas cualidades del formato podcast y las posibilidades de los soportes que permiten su distribución y reproducción hacen que esté en alza tanto su consumo como su producción: “el hábito de escucha de podcasts [sic] está en una etapa embrionaria y con mucho potencial de crecimiento dentro de la dieta cultural de información y entretenimiento de los argentinos” (Boetti, 2020). De acuerdo a la Encuesta Nacional de Consumos Culturales, el podcast se instituye en un nuevo consumo cultural ya que el 13 % de la población argentina indicó haber escuchado este tipo de producto comunicacional durante 2022. Dentro de este grupo de personas, las que más consumen podcast son quienes se encuentran entre la franja etaria de 18 a 29 años. A su vez, las temáticas más escuchadas son entretenimiento y temas culturales o entrevistas.

El objetivo de los episodios no solo estuvo orientado a reflexionar en torno a las violencias sino a generar un producto que pueda ser implementado para una secuencia didáctica. En este sentido, el contenido que seleccionamos es un aspecto importante, pero también le

⁷ Información actualizada de la plataforma Spotify.

otorgamos relevancia a la enunciación y a la instancia de montaje. “El orden del enunciado es el orden de lo que se dice; la enunciación corresponde no al orden de lo que se dice, sino al decir y sus modalidades, a las maneras de decir” (Verón, 2004, p. 172).

Como punto de partida, posicionamos el desarrollo reflexivo del podcast desde una perspectiva sociológica. A partir de un debate descontracturado, pusimos en juego conceptualizaciones densas que ayudan a desentrañar estos procesos de la realidad social cotidiana. Dentro de cada episodio, en otro registro sonoro que presentamos como “dato ñoño”, definimos aquellos conceptos claves y generamos aportes específicos. La propuesta se centró en torno a compartir y generar espacios de reflexión sociológica para entender las violencias como procesos sociales estructurales y estructurantes de las relaciones sociales; incluye, además, voces y debates sobre la capacidad de agencia de los sujetos. Reivindicamos lo que Bourdieu (2003) entiende como “reflexividad”, es decir, un punto de partida y un ejercicio constante para la práctica sociológica que articula los saberes hechos cuerpo y una “objetivación del sujeto de objetivación”.

Al respecto, nos propusimos generar piezas que sean disparadores de nuevos interrogantes, que abran el diálogo, que no cierren los debates ni salden discusiones, que repongan múltiples miradas y voces de distintos actores sociales que tengan una impronta local y situada sobre el territorio de Córdoba, que incluyan una mirada sociológica a través de categorías analíticas y ejemplos reconocibles por las audiencias. Como mencionamos, este proyecto atravesó tres etapas: preproducción, producción y postproducción.

La preproducción consistió en un primer momento de formación que se enmarcó, principalmente, en la consultoría y capacitación sobre producción de podcast, orientado a la elaboración de este tipo de piezas comunicacionales con formato de divulgación científica y académica. Asimismo, se adquirió el equipo correspondiente: dos micrófonos para grabar las entrevistas con diferentes actores sociales con buena calidad, en pos de privilegiar diferentes voces y que no haya una jerarquización sonora en donde la voz —académica— de las conductoras sonará más claramente que otras. En este momento, contactamos a las entrevistadas y elaboramos las preguntas de las entrevistas. También llevamos a cabo la búsqueda del contenido y recabamos los ejemplos que componen el material de archivo de distintos medios de comunicación sobre los que nos propusimos discutir en los episodios. Diseñamos el material teórico de cada episodio en guiones, donde organizamos y jerarquizamos la información en distintos segmentos. Definimos, también, el formato del podcast como *conversacional*, por lo que los guiones no son literales sino que se encuentran estructurados con base en ejes de discusión.

En cuanto a la producción, llevamos adelante cuatro entrevistas a cinco actores claves relacionados con la temática de cada episodio. Las entrevistas fueron realizadas a Candelaria Calvo, delegada de la provincia de Córdoba del Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI); a Kali Padilla⁸, tallerista y pensadora travesti y estudiante de la UNVM; a Stefanía Amaya y Agustina Tissera, de Juntas por el Derecho a la Ciudad, y a la Dra. Jimena Massa, de Periodistas de Argentina en Red Por una Comunicación No Sexista. Efectuamos una revisión y discusión grupal sobre material de archivo televisivo, radial y de plataformas audiovisuales (como YouTube) que servirían como disparadores para los episodios del pódcast.

Luego de ese *scraping* de medios, seleccionamos, recortamos y unimos en *clippings* específicos estos materiales. A partir del guion planteado, grabamos el contenido específico de cada pódcast que, como mencionamos antes, consistió en una charla descontracturada y cápsulas de definiciones de conceptos o repaso de leyes. Estas cápsulas fueron fundamentales ya que queríamos generar un producto de difusión para disparar debates entre los oyentes sobre situaciones naturalizadas de violencia de género, pero nos interesaba resaltar el conocimiento generado en la UNVM y brindar herramientas académicas para quien deseara continuar incursionando en los temas presentados.

Por último, la postproducción se trató del montaje y la edición de cada episodio. Realizamos la selección de los segmentos de entrevistas, conversación, material de archivo y datos teóricos. Además, pensamos en el orden de los audios y la cantidad de tiempo de cada segmento. También tuvimos en cuenta cómo hilar todos los archivos mediante el empleo de cortinas. Definimos un montaje particular para lograr una estética homogénea que le diera continuidad a todo el proyecto. Por otro lado, volvimos a revisar y adecuar los guiones para poder transmitir al técnico la organización del contenido de cada episodio. También solicitamos la masterización del sonido del pódcast; enviamos el montaje de cada episodio para que el técnico, Gastón Lodos, de la productora Gamera, masterice y emprolije los diferentes sonidos y material sonoro de cada pieza. Finalizados los episodios, llevamos a cabo su carga en la plataforma mediática de Spotify que permite acceder de manera gratuita y libre al pódcast.

Las últimas actividades se orientaron a la difusión del producto alcanzado. De este modo, publicamos cada episodio en la cuenta de Instagram y compartimos el enlace del pódcast de Spotify a nuestros grupos de contactos cercanos. Además, a través de correos electrónicos, informamos a distintas áreas de la Universidad, como Investigación y Extensión, y a personas cercanas. Desde la organización Juntas por el Derecho a la Ciudad llevaron a cabo una serie de publicaciones sobre los episodios. También participamos en una entrevista en el programa 70/30 de la radio La Ranchada. Asimismo, realizamos una charla-debate sobre

⁸ Rastreadable como @travapagana.

violencia(s), donde se compartieron las experiencias de producción del podcast y contó con la presencia de estudiantes, investigadores y graduados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (UNVM) y activistas de Juntas.



Figura N° 1: entrevista a Candelaria Iriarte



Figura N° 2: entrevista a Candelaria Iriarte



Figura N° 3: entrevista a Jimena Massa



Figura N° 4: entrevista a Juntas



Figura N° 5: entrevista a Kali Padilla

Violencia(s) en debate

En el presente apartado, dividido en cuatro partes, desarrollamos las principales temáticas de cada episodio del pódcast: “Violencia(s) en sentido amplio”, “Violencia mediática”, “Discursos de odio” y “La víctima en cuestión”. En este sentido, definimos los conceptos centrales que en el pódcast llamamos “dato ñoño” y replicamos las voces de las entrevistadas. Asimismo, referenciamos el material de archivo utilizado en cada episodio y finalizamos con interrogantes para la reflexión sociológica.

Episodio “Violencia(s) en sentido amplio”

El episodio “Violencia(s) en sentido amplio” busca afrontar la multidimensionalidad de la(s) violencia(s), particularmente la violencia de género. Se sostiene que el efectivo reconocimiento de una ciudadanía amplia y democrática se encuentra condicionado por las sociedades en donde se desarrollan procesos de vulneración de derechos humanos, como así también prácticas de resistencias y demandas de vidas más vivibles. En ese sentido, la definición de violencia(s) resulta particularmente dificultosa y es por esta razón que acudimos a la voz de las entrevistadas, quienes proponen diferentes herramientas para conceptualizarla:

La violencia es un concepto bastante difícil de definir. Creo que es una expresión de las desigualdades. Estas desigualdades son entendidas como desigualdades de género, desigualdades de clase, desigualdades de raza, en actos de violencia. Es la expresión de una exclusión que genera esa violencia, que nos veamos replegadas en nuestros ámbitos domésticos, que coartan nuestra posibilidad de libertad, de tomar decisiones, de tener derechos a decidir. También creo que es complejo conceptualizar la violencia, pero la entiendo desde esos enfoques, también pensando desde qué lugar Juntas aborda a la violencia. (Juntas por el Derecho a la Ciudad, 2023)

En relación con las múltiples dimensiones que caracterizan la violencia, Jimena Massa (Periodistas Argentinas en Red Por una Comunicación No Sexista, [Red PAR]) y Candelaria Calvo (INADI, Córdoba) ayudan a abordar la complejidad que significan fenómenos como el de la violencia mediática y los discursos de odio:

Pensando en la violencia mediática ... pensamos que los medios son claves a la hora de construir sentido común, instalar agenda. Digamos que los medios no nos dicen qué pensar pero en muchos casos nos dicen sobre qué pensar, ¿no? Y construyen sentido común y tienen un poder de penetración enorme, entonces naturalizan prácticas, naturalizan estereotipos, instalan modos de relación, roles familiares, modos de relación en pareja con una naturalidad tremenda. Y me refiero no solamente a los *contenidos de*, a los mensajes de tipo informativo-periodístico, sino a todo lo que circula en el ecosistema mediático: la publicidad, la ficción, etc. Entonces los efectos son enormes, porque creo que sin abordar esa discusión que tiene que ver con el sentido, con la cultura, es muy difícil trabajar sobre otros tipos de violencia o intentar desmontar; es un poco la materia prima que le da sustento, que legitima o que origina otras formas de violencia. (Massa, 2023)

Para reflexionar en torno a la producción y circulación de los discursos de odio, Candelaria Calvo nos compartía esta caracterización del panorama actual:

Para mí, parte de los discursos de hoy que circulan son una reacción o una respuesta a eso que nosotros empezamos a caminar en las calles. Entonces vuelvo a esto de que, efectivamente, el discurso de odio es un discurso clasista, porque las personas que desde un lugar de poder lo difunden, ... [lo hacen desde] un lugar privilegiado [al] que no le importa qué hay detrás de ese reclamo histórico, detrás de esa lucha histórica ... Directamente perpetúan ese discurso para también generar violencia y generar reacción, porque ... creo que eso es el punto ... de lo que tiene hoy el discurso de odio. Y el discurso de odio caló tanto en la subjetividad de las personas que las personas, ahora, generan violencia. (Calvo, 2023)

Decidimos debatir en torno a la conceptualización que propone la Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que desarrollen sus Relaciones Interpersonales (2009), en tanto la definición que el Estado provee brinda un marco fundamental para reflexionar sobre dicha problemática. En consecuencia, el “dato ñoño” del episodio es el siguiente:

Artículo 4º: se entiende por violencia contra las mujeres 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, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción u omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

Establece los siguientes tipos de violencia contra las mujeres: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, y simbólica. Asimismo, establece las siguientes modalidades: violencia doméstica, violencia institucional, violencia laboral, violencia contra la libertad reproductiva, violencia obstétrica, y violencia mediática. (Ley 26.485)

Un objetivo central de *Atravesades* fue poder problematizar el paradigma de la violencia de género y las diferentes legislaciones y protecciones penales. En ese marco, entendemos que la judicialización de las relaciones sociales y la emergencia de activismos centrados en la

figura de la víctima son rasgos que caracterizan nuestra contemporaneidad y excede a los feminismos (Daich y Varela, 2020). Es por esta razón que buscamos reflexionar si el ámbito penal y su esquema de víctimas y victimarios es una forma adecuada para pensar y resolver conflictos relativos a la violencia de género. Fue central en esta discusión la reflexión de la activista y tallerista travesti, Kali Padilla:

Para mí la violencia es un problema de la cultura y es, antes que nada, un problema de conciencia. No sé, los perros no dicen que es violencia cuando se agarran a los mordiscos, ¿no? Hay un montón de maneras de resolver la violencia. Entonces siempre la violencia es una cuestión de definición. Y digo que es un problema de conciencia porque está en el origen de la cultura. Para que haya cultura, que tiene que ver con un proceso de memoria colectiva, un proceso de construcción de conocimiento colectivo, es preciso que le pongamos un freno a la violencia. Acá estoy siguiendo a Nietzsche en *La genealogía de la moral*, en donde da cuenta de esta idea en torno a cuando los seres humanos dejan de pelearse y pasan de ser nómades a sedentarios. Es decir, cuando dejamos de usar el territorio hasta agotar los recursos que implica disputarlos con otros grupos y nos movemos a otro lado, y cuando empezamos a planificar y a tener sociedades más longevas con promedios de vida más largos, que impliquen una modalidad de relación social que ya no sea la violencia por quién agota primero los recursos de un territorio, sino de colaboración, de comercio, una relación apalabrada, una relación de equivalencia, una relación económica. (Padilla, 2023)

De este modo, las reflexiones finales del episodio se orientaron a reflexionar cómo impugnamos colectivamente la violencia machista sin caer en estrategias y acciones que refuerzan la victimización como afirmación de la subjetividad de las minorías. En ese sentido, nos preguntamos también sobre el lugar paradójico que el Estado ocupa en la lucha contra las violencias: por un lado, es reproductor de discursos de odio (en la violencia policial, en la política carcelaria, en las discriminaciones que habitan el sistema de salud, por ejemplo); y, simultáneamente, es un lugar al que acudir cuando los discursos de odio vulneran derechos.

Episodio “Violencias mediáticas”

El objetivo del episodio “Violencias mediáticas” está orientado a discutir y repensar los sentidos que ponen a circular los medios de comunicación y el tratamiento mediático que

llevan a cabo. Entonces, reflexionamos sobre los contenidos y cómo los producen. Entendemos, recuperando a Verón (1997), que los medios de comunicación no solo son soportes técnicos o tecnológicos sino que posibilitan determinados usos, consumos y vehiculizan una multiplicidad de discursos. En la actualidad, los medios tradicionales conviven y coexisten con una multiplicidad de plataformas mediáticas que posibilitan que les usuaries produzcan sus propios mensajes (Carlón, 2020). Por lo tanto, estamos frente a una diversidad y proliferación de posturas, opiniones, expresiones y contenidos.

En este episodio, nos centramos en los mensajes, representaciones, estereotipos difundidos por distintos medios de comunicación que difaman, injurian y contribuyen a la violencia contra las mujeres e identidades disidentes. Es decir, debatimos sobre la categoría de violencia mediática y violencia simbólica desde los planteos de Bourdieu (2000), reponemos distintas definiciones de estos términos, hablamos sobre el ecosistema actual de medios de comunicación, sobre su funcionamiento social y las normativas que regulan la comunicación para un tratamiento del contenido con perspectiva de género.

Por lo tanto, recuperamos la opinión de Jimena Massa, integrante desde los inicios de la Red PAR (Periodistas Argentinas en Red Por una Comunicación No Sexista)⁹, licenciada en Comunicación Social, doctora en Antropología Social y docente universitaria. Le preguntamos: ¿qué es lo que distingue a la violencia mediática de otras violencias?, ¿cuáles crees que son sus consecuencias?, ¿crees que existen personas o grupos de personas que son objeto habitual de violencia mediática?, ¿cómo es la situación actual de los medios con respecto al abordaje de la violencia mediática?, ¿cuáles son las demandas o en qué vienen trabajando desde la Red PAR en torno a la violencia mediática?, ¿qué pensás acerca de les editores de género?, ¿qué consecuencias tiene su presencia en las refacciones? La entrevista tuvo como objetivo reponer la mirada de una activista por la comunicación con perspectiva de género y entender la especificidad de la violencia mediática y simbólica en el marco del ecosistema de medios de comunicación actual. Jimena Massa entiende:

La violencia mediática es una de las formas de la violencia simbólica que, a diferencia de la violencia física o de otras que son observables de manera material ... tiene que ver con los mensajes, contenidos, sentidos que circulan y que de alguna manera humillan, discriminan, subestiman a personas, pueden ser colectivos o a personas consideradas individualmente ... Hoy, al decir violencia mediática, no deberíamos pensar apenas en las modali-

⁹ La Red PAR, fundada en 2006, es una red federal de periodistas y comunicadoras/es que hacen foco en la perspectiva de género y tiene como horizonte democratizar la comunicación, ya que lo consideran central para alcanzar la igualdad de género. Esta red es pionera en la creación, en 2008, del primer decálogo que hubo en Argentina sobre la cobertura periodística de femicidios y violencia de género.

dades clásicas, como son la difusión de estereotipos, sino también en las distintas maneras de sexualizar, en las distintas maneras de estigmatizar, en la manera en que se tratan, en el modo espectacular, morboso. (2023)

En diálogo con la opinión de la activista, recuperamos como “dato ñoño” las definiciones normativas sobre la violencia mediática y simbólica, en tanto que en los decálogos o guías sobre comunicación con perspectiva de género suelen ser denominados desde las legislaciones vigentes:

La Ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres define a la violencia simbólica como aquella que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos; transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad. Además tipifica la violencia mediática contra las mujeres como aquella publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres, como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato o construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra las mujeres. (Ley 26.485)

A partir de ahí, proponemos como ejes de conversación las limitaciones y potencialidades que presentan las definiciones jurídicas sobre las violencias mediáticas. Al respecto, planteamos la delimitación acotada de ley, ya que solo se circunscribe a este tipo de violencia contra los sujetos mujeres, por lo que aportamos al debate desde la perspectiva de la interseccionalidad que señala la coexistencia de otros vectores en la configuración de las identidades sociales. En este sentido, observamos la presencia de violencias mediáticas sobre otros sujetos o grupos sociales, como los pueblos originarios, sectores populares e identidades disidentes. También reflexionamos sobre otros formatos —la ficción o la publicidad—, más allá de las noticias o coberturas periodísticas sobre femicidios o violencia de género donde se suele pensar la violencia mediática.

Estas distintas miradas se articulan con material de archivo de ejemplos de violencia mediática presentes en medios de comunicación locales y nacionales, que se instituyen como casos paradigmáticos. De este modo, aparecen las agresiones del periodista deportivo cordobés Miguel Ángel Motta a Florencia de la V y a la periodista deportiva Sofía Martínez; las preguntas sobre violencia de género de Susana Giménez a Victoria Vanucci; la columna editorial de odio de Baby Etchecopar y la cobertura periodística de Ignacio González Prieto, periodista de policiales de Todo Noticias (TN), del femicidio de Melina Romero.

En el cierre de este episodio nos formulamos preguntas que dispararon los distintos discursos, debates y material de archivo para continuar con la discusión. De este modo, para seguir reflexionando y problematizando las violencias mediáticas y simbólicas nos preguntamos: ¿sobre quiénes se habla en los medios?, ¿sobre qué problemáticas o situaciones sociales?, ¿quiénes hablan en los medios?, ¿quiénes tienen acceso y saben usar estratégicamente las redes sociales?, ¿quiénes logran hacer llegar sus demandas al debate público?, ¿creés que existen personas o grupos de personas que son objeto habitual de violencia mediática?, ¿qué otras alternativas surgen más allá de lo punitivo?

Episodio “Discursos de odio”

El episodio “Discursos de Odio” está orientado a reflexionar en torno a la circulación en el espacio público de narrativas sociales que reproducen estereotipos y prejuicios sobre determinados grupos y colectivos sociales que son representados como un(os) otro(s), causantes de sus problemas. Este tipo de narrativas utilizan mecanismos discursivos que sirven para construir una imagen exagerada y distorsionada del grupo que es objeto de odio, al cual se responsabiliza de los “problemas de la sociedad” en un momento histórico determinado. En contextos de alta conflictividad social —el que atravesamos poscovid-19 y en el marco de la profunda crisis actual (social, económica, ambiental y cultural)— los discursos de odio son utilizados políticamente por un sector de la sociedad para identificar a un grupo o colectivo de personas como responsables de la vulneración de sus privilegios o estatus social, son los chivos expiatorios por excelencia.

Se propone, por lo tanto, el siguiente “dato ñoño” del Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos (LEDA) de la Universidad de San Martín:

Los discursos de odio son narrativas sociales que circulan y se reproducen principalmente en el espacio público, ya sea en los medios de comunica-

ción, redes sociales e internet, y que transmiten prejuicios y estereotipos negativos sobre un grupo o colectivo de personas en particular, teniendo por objetivo justificar, legitimar e incitar la confrontación y/o la violencia social de un sector de nuestra sociedad sobre otro. Si bien pueden no materializarse en violencia física explícita, sí cargan un alto nivel de violencia simbólica con un gran costo para toda nuestra sociedad y nuestra democracia. (LEDA, UNSAM, 2021)

En ese sentido, la entrevista a Candelaria Calvo tiene como objetivo problematizar las principales dimensiones de este fenómeno: ¿qué es lo que distingue a los discursos de odio de otros discursos que circulan en el ámbito público?, ¿existen personas o grupos de personas que son objeto habitual de los discursos de odio?, ¿hay algo particular de este momento histórico que hace que circulen más discursos de odio en el ámbito público?, ¿qué debería hacer una persona “común” cuando escucha o lee un discurso de odio? El diálogo con Candelaria permitió abordar la complejidad del fenómeno de los discursos de odio a través de un lenguaje más sencillo y accesible. En efecto, la delegada define a este tipo de discursos de la siguiente manera:

La característica que tienen los discursos de odio es que son negación de la ciudadanía. Creo que lo que hacen es ir ... a una negación de los derechos de las ciudadanías, dirigidos a personas en particular y a grupos minoritarios que son grupos que fueron históricamente vulnerados ... Hablo de la negación de la ciudadanía porque no reconoce al otro como par. (Calvo, 2023)

Asimismo, se utilizaron fragmentos de apariciones públicas de distintas figuras de la política y el entretenimiento de la Argentina con el objetivo de explicitar la manera en que este tipo de retórica toma forma. El episodio cuenta, entonces, con expresiones de José Luis Espert, Amalia Granata, Nicolás Marquez, Patricia Bullrich, el Presto, Viviana Canosa, Baby Etcheocopar, Victoria Villarruel, Javier Milei y Miguel Ángel Pichetto.

Al concluir, las reflexiones finales se orientan a considerar las principales paradojas de este fenómeno: ¿hay que visibilizar e impugnar públicamente los discursos de odio que se reproducen en el ámbito público? O, al contrario, ¿al visibilizarlos ayudamos a reproducirlos, amplificamos su llegada y profundizamos sus efectos? ¿Es posible enfrentar este tipo de discursos sin atentar contra la libertad de expresión?

Episodio “La víctima en cuestión”

El episodio “La víctima en cuestión” tiene como objetivo reflexionar en torno a la construcción de la figura de la víctima y qué retórica subyace a este proceso. En este sentido, fue central el interés de problematizar cómo la situación de “las víctimas” es relatada desde una matriz dramática de denuncia que las ubica, invariablemente, como objetos de la intervención de terceros (especialmente de la sociedad civil y de funcionarios públicos). Se construye, así, la figura de la víctima: una mujer que padece pasivamente y cuyo padecimiento debe ser públicamente denunciado y reparado. La entrevistada del episodio, Kali Padilla, expresa:

Mujeres. En eso pienso apenas me decís la palabra víctima. Pienso en las mujeres víctimas. Sí, pienso también en padecimiento, en dolor, en esa posición. Y también pienso en alguien que genera un daño. No tendríamos esta noción de víctima si no hubiese su correlato, que es un victimario. Si no hubiese una fuerza externa, como decía hace un rato con relación a la definición de violencia. Si no hubiese una fuerza externa, ¿qué hace de esa persona una víctima? Y creo que hay toda una construcción de “buena víctima”. La feminidad es el paradigma de la víctima. Y ahí tenemos una “buena víctima”. Después hay un montón de otras cosas que tienen que ver, justamente, y para mí esto es central, con la impotencia en torno a la víctima. Una buena víctima es una víctima impotente. La mala víctima es la que se defendió. O la que fue violenta, digamos, la que respondió al ciclo de la violencia. (2023)

Gracias a la conversación con Kali Padilla, en el episodio se puede reflexionar sobre la acumulación de capital moral en el proceso de identificación como víctima. Es decir que, a través de esa generación de identidad, la víctima obtiene prestigio y reconocimiento y se impide cualquier crítica, lo que garantiza la inocencia más allá de toda duda razonable (Giglioli, 2017). Para problematizar en torno a ese fenómeno, se propone como “dato ñoño” el concepto de “capital moral” propuesto por Wilkis (2014):

Ariel Wilkis acuñó el concepto de capital moral. Es una categoría que nos sirve como herramienta sociológica para entender que la posición social de los agentes también se sostiene sobre el reconocimiento de virtudes

morales. Estas virtudes funcionan como capital porque acumularlas implica acumular legitimidad y autoridad dentro de una jerarquía y orden social.

Las personas miden, comparan y evalúan todo el tiempo sus virtudes morales. El capital moral remite a los esquemas de percepción y apreciación que reconocen propiedades pertinentes como virtudes. Poseer capital moral es ser reconocido a través de estas virtudes.

Las categorías de percepción y apreciación que el capital moral impone son las vinculadas a poner en valor los actos sociales con los estándares de lo que debe ser obligatorio. (La víctima, 2023)

Como material de archivo, se seleccionaron casos mediáticos paradigmáticos protagonizados por Nicolas Repetto, Mirtha Legrand, Natacha Jaitt y Yanina Latorre. Como cierre del episodio, se proponen las siguientes reflexiones finales: ¿cómo reconocer la experiencia propia o ajena de haber sido objeto de violencia sin el proceso de victimización-impotencia-indefensión?, ¿cómo construir hacia lo no punitivo en una sociedad a gran escala?, ¿cuáles son los límites de la catarsis?, ¿qué otras estrategias, lenguajes y acciones que no se centren en la victimización podemos construir dentro de los feminismos?

Reflexiones finales

Atravesades nos permitió poner en debate discusiones presentes en la actualidad sobre la(s) violencia(s) y, en particular, sobre las violencias de género en clave de derechos humanos y recuperar múltiples voces de distintos sectores sociales. En ese sentido, nos hicimos eco de las demandas de vidas libres de violencias instaladas por los colectivos feministas y de la diversidad sexual que ensancharon los márgenes de la democracia. Esto se plasmó, entre otras cosas, en un discurso de derechos que posibilitó la expansión ciudadana para sectores excluidos.

Este producto sonoro nos permitió generar conversaciones de una manera amena, con un lenguaje coloquial pero recuperando categorías teóricas desde una perspectiva sociológica. En cada episodio pudimos ampliar los límites de la definición de “violencia de género” y pensar en los distintos espacios en que acontece. Por lo tanto, este tipo de pieza comunicacional nos permitió generar distintas instancias de intercambio, reponer miradas diversas y disputar sentidos en torno a una temática para participar del debate público sobre la

violencia. El resultado de este trabajo colaborativo se ve plasmado en las distintas voces, opiniones y expresiones que aparecen en cada episodio.

Reiteramos que el pódcast resulta una herramienta privilegiada por sus características técnicas de accesibilidad y gratuidad en el marco de un contexto de conectividad (Van Dijk, 2016) o de digitalización de la cultura y disponibilidad de aparatos portátiles. Por lo tanto, este formato nos permitió elaborar una herramienta pedagógica, un recurso para ser implementado en el proceso de enseñanza en contextos universitarios orientados a las ciencias sociales o en el marco de talleres de formación. El objetivo de los episodios no solo estuvo orientado a reflexionar en torno a las violencias sino a generar un producto que pueda ser implementado para una secuencia didáctica. En este sentido, el contenido que seleccionamos es un aspecto importante pero también le otorgamos relevancia a la enunciación y a la instancia de montaje.

En estas piezas comunicacionales logramos concentrar en pequeñas cápsulas reflexiones, argumentos, discusiones y nuevos interrogantes sobre las violencias en clave sociológica. Además, al originarse en el marco de un Proyecto de Extensión, buscamos recuperar distintas opiniones de especialistas, académicas, activistas y personas de entes públicos que se encontraran desarrollando su actividad en Córdoba. También recuperamos ejemplos mediáticos de nuestra ciudad para reflexionar en torno a la producción de contenidos de los medios de comunicación cordobeses. De este modo, generamos colectivamente un producto con una impronta local donde se expresan múltiples voces de actores y organizaciones sociales. A lo largo de los episodios pudimos desarrollar una conversación que retoma y vincula distintos saberes sociales con categorías teóricas. En este sentido, la Universidad propició mediante esta actividad extensionista un diálogo transformador entre el campo académico y el campo social.

Desde una reflexión sociológica, buscamos problematizar el sentido común sobre las violencias, dar cuenta de cómo, por quiénes y en qué contexto es definida. En tanto que la violencia es un concepto que forma parte del lenguaje común, se constituye en un significante que asume distintos sentidos según las posiciones desde donde se la conceptualiza y que categoriza diversas prácticas. Por lo tanto, recuperamos conceptos analíticos que tienen valor heurístico para relacionarlas con las realidades empíricas a través de material de archivo que aparece en cada episodio. Además, reponemos discusiones y argumentos en el marco de procesos sociales históricos y situados. En un formato breve, dinámico y entretenido elaboramos un pódcast que es, también, un recurso didáctico, ya que posibilita el diálogo sobre una problemática social que forma parte de las discusiones contemporáneas desde un marco conceptual sociológico. Se trata de un producto sonoro digital que, como herramienta pedagógica, plantea disparadores para abrir el debate sobre las violencias; por eso, no salda

discusiones o cierra ideas sino que las abre, recobra distintas visiones de les entrevistades, material de archivo y formula nuevos interrogantes.

La experiencia de haber participado en la elaboración de un pódcast de manera colectiva implicó una serie de aprendizajes a tener en cuenta para los próximos proyectos. En este sentido, creemos que un aspecto central de un Proyecto de Extensión, en la etapa de diseño, es pensar en su factibilidad en un contexto económico cambiante. En nuestro caso, tuvimos que revisar los tiempos y la disponibilidad de recursos para poder cumplir con la propuesta inicial. De ahí que tuvimos que recortar la cantidad de episodios. Otro aspecto a considerar, pero en un sentido más técnico, es el espacio en donde se realiza la grabación y producción de los pódcast y de las entrevistas. En este tipo de pieza comunicacional, el sonido es de suma relevancia, por lo que en una próxima experiencia se podría grabar utilizando las instalaciones con las que cuenta la Universidad. Por último, creemos que en el proceso de elaboración de un pódcast la instancia de preproducción es la más importante y es a la que hay que dedicarle un mayor tiempo. Otro de los aprendizajes es que cuanto más le dediquemos a esta instancia de preproducción, mejores resultados vamos a obtener.

Otro logro del proyecto fue el armado de una biblioteca de materiales académicos y de *clippings* de medios gráficos. Esa biblioteca digital está disponible a través de un enlace en el perfil de Instagram y lo recordamos al final de cada episodio. Además, listamos las fuentes específicas que utilizamos para debatir en cada entrega. Este material nos parece fundamental, ya que el objetivo era generar piezas para fomentar debates pero remarcar la especificidad de los conocimientos generados en la Universidad de Villa María. Además, cumple el propósito de acercar herramientas para que, quienes deseen ampliar discusiones o investigaciones en estos temas, puedan continuarlas de manera amena.

Bibliografía

Boetti, E. (9 de junio de 2020). Cómo, cuándo y quién escucha podcasts. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/271063-como-cuando-y-quien-escucha-podcasts>

Boito, M. E., Espoz Dalmaso, M. B., Martínez, F., Parisi, M., Ponza, P., Filippelli, N., Sánchez Ceci, P. (2022). *Consumos mediáticos, culturales y tecnológicos Ciudad de Córdoba en contexto de pandemia*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Comunicación. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/25034>

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.

Carlón, M. (2020). *Circulación del sentido y construcción de colectivos: en una sociedad hipermediatizada*. Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/08/Circulacio%CC%81n-del-sentido.pdf>

Daich, D. y Varela, C. (2020). *Los feminismos en la encrucijada del punitivismo*. Biblós.

Giglioli, D. (2017). *Crítica de la víctima*. Herder.

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (s. f.) *Una aproximación a los discursos de odio: antecedentes de investigación y debates teóricos* Coordinación de Investigaciones y Observatorios sobre Discriminación Dirección de Políticas y Prácticas contra la Discriminación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/discurso_de_odio.pdf

Ley 26.485 de 2009. Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. 14 de abril de 2009.

Miyar, V., Calamari, A. y Gianuzzi, A. (2019). *Podcast: ¿una nueva forma de producción? Una mirada histórica sobre la realización sonora*. XXI Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo. Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades, Salta.

Pecheny, M. (2014). Derechos humanos y sexualidad: hacia la democratización de los vínculos afectivos en la Argentina. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (3), 119-136. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/1054/1086>

Van Dijck, J. (2016). *La Cultura de la Conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI. https://catedradatos.com.ar/media/La-cultura-de-la-conectividad_-Jose-Van-Dijck.pdf

Verón, E. (1997). Esquema para el análisis de la mediatización. *Diálogos de la Comunicación*, (48), 9-16.

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Gedisa. https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35576/CONICET_Digital_Nro.a2aafe27-9ee6-47ed-85ea-73efd-5345bab_v.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Wilkis, A. (2014). Sobre el capital moral. *Papeles de Trabajo*, 8(13), 164-186.

Zabaleta, V. (2018). La construcción de conocimiento y la integralidad de funciones en la agenda actual de la extensión universitaria. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 12-25. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaConstruccionDeConocimientoYLaIntegralidadDeFunci-6829414.pdf>



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Entrelazando voces de docentes y estudiantes universitarios: experiencias durante prácticas de extensión

Ornella Paredes | orneeparedes29@gmail.com | Universidad Nacional del Litoral

Micaela Pennisi | micapennisi97@gmail.com | Universidad Nacional del Litoral

Gimena Dezar | gdezar@unl.edu.ar | Universidad Nacional del Litoral

Liliana del Valle Ortigoza | liliortigoza@gmail.com | Universidad Nacional del Litoral

Recepción: 25/09/23

Aceptación final: 09/11/23

Resumen

A través de este artículo, queremos compartir las experiencias que han surgido en el marco de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en el interior de la carrera de licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FBCB, UNL) entre los años 2017 a 2019 inclusive. Se contemplan las experiencias que compartieron docentes y estudiantes que han participado en dichas prácticas y se tiene en cuenta el rol que cumple cada uno de estos actores dentro de los proyectos. A partir de sus relatos, se pudieron inferir las distintas perspectivas que toman al momento de brindar una mirada sobre las prácticas de extensión conforme a su experiencia, participación, aprendizajes y tensiones. Se realizó una investigación interpretativa, con metodología cualitativa, donde se recuperaron seis entrevistas semiestructuradas de

informantes claves. La selección se basó en la búsqueda de diversas opiniones y puntos de vista a partir de las distintas experiencias transitadas. De sus palabras emergieron aspectos sobresalientes, lo que hizo posible reflexionar acerca de los aprendizajes y huellas que han dejado estas prácticas en las estudiantes participantes. Ellas destacan el acercamiento a la carrera elegida y al futuro profesional, la vinculación con la comunidad, el trabajo en equipo e interdisciplinario y el enriquecimiento a nivel personal y profesional acompañados de un afianzamiento de conocimientos previos y generación de nuevos a partir de ese encuentro con el actor social.

Las docentes entrevistadas están de acuerdo con que, tanto en el presente como en el futuro, es necesario trabajar en conjunto con los distintos actores universitarios y no universitarios, intercambiar conocimientos dentro y fuera de la institución y hacer alianzas. Sostienen que es de esta forma como se puede obtener un aprendizaje significativo.

Palabras claves

Prácticas de extensión, docentes universitarios, estudiantes universitarios.

Intertwining voices of university teachers and students: experiences during extension practices

Abstract

Through this article, we want to share the experiences that have arisen from the Experiential Education Extension Practices (PEEE) within the Bachelor's Degree in Nutrition of the Faculty of Biochemistry and Biological Sciences of the Universidad Nacional del Litoral (FB-CB-UNL) between the years 2017 to 2019 inclusive. The experiences shared by teachers and students, who have participated in these practices, are contemplated, taking into account the role played by each of these actors within each project. From their stories, it was possible to infer about the different perspectives they have, when providing a look at extension practices according to their experience, participation, learning and tensions. An interpretive investigation was carried out, with qualitative methodology, where 6 semi-structured interviews of key informants were recovered. The selection of these was based on the search for diverse opinions and points of view based on the different experiences. Outstanding aspects emerged from their words, which made it possible to reflect on the learning and traces that these practices have left on the participating students. They highlight the approach to the chosen career, the professional future, the connection with the community, teamwork and

interdisciplinary work, and enrichment on a personal and professional level accompanied by a consolidation of previous knowledge and the generation of new ones from that encounter with the social actor.

The teachers interviewed agree that, both in the present and in the future, it is necessary to work together with the different university and non-university actors, exchanging knowledge within the institution and also outside it, making alliances and working together. They maintain that this is how significant learning can be obtained.

Key words

Extension practices, university teachers, university students.

La extensión dentro de la universidad

La extensión universitaria es una de las funciones sustantivas de las universidades públicas latinoamericanas, herederas del Movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en el continente durante la primera mitad del siglo XX. No obstante, no existe una definición única y consensuada acerca de la naturaleza y los alcances de las actividades que las universidades denominan “extensión” (Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016).

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) entiende la extensión como un proceso de construcción colectiva e institucional y parte de considerarla una de las tres funciones sustantivas que, juntamente con la docencia y la investigación, constituyen los pilares básicos en los que se asienta nuestro modelo universitario. En este sentido, cuando nos referimos a la extensión universitaria consideramos la relación interactiva que la universidad plantea con su medio en las dimensiones sociales, culturales y productivas (Menéndez, 2013, p. 85).

La tríada docencia, investigación y extensión habilita una configuración más integral en torno a la formación de los profesionales que transiten la universidad. Es decir, otorga un plus a aquellas personas que busquen, dentro de sus recorridos profesionales, cambios en el contexto, según los emergentes que las convoquen a realizar intervenciones (Jorge et al., 2020, p. 14).

Toda intervención social enmarcada en la extensión universitaria implica construir un campo de relaciones entre actores (académicos, sociales, productivos), el territorio que se aborda (involucra las dinámicas socioculturales, los poderes e intereses que se ponen en juego), las temáticas o problemas sobre los que se va a intervenir y las políticas públicas que atraviesan esas problemáticas (Reyna y Lucci, 2022, p. 11).

En este sentido, Rafaghelli (2016) sostiene que a partir del aprendizaje académico de los estudiantes, relacionado con situaciones auténticas reales, surgen las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en la UNL como una oportunidad para que la formación universitaria establezca una relación dialéctica entre pensamiento y contexto y para que se desplace, aunque sea solo por un momento, del encierro cognitiva que se produce cuando los contenidos disciplinares se ofrecen solo en el espacio físico del aula.

Como se citó en Boffelli et al. (2022), la UNL, en el artículo N° 41 de la Resolución de C. S. 16/2019 sobre Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión, refiere a las PEEE como: “conjunto de actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo, basados en la Educación Experiencial”. Con ese fin, propone al estudiante reali-

zar actividades en las que, por medio de esa conexión con la práctica, desarrolle experiencias para poner en diálogo, en situación auténtica, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee; evalúe el estado de situación de los procesos sociales; enriquezca esos conocimientos y habilidades; realice aportes a posibles soluciones e identifique nuevos problemas.

Con relación a los docentes dentro de estas prácticas, estos trabajan de manera colaborativa en el interior de cada equipo que se forma. Allí se promueven distintos espacios de diálogo, debate y reflexión sobre propósitos, desarrollo y maneras de llevar a cabo los diversos proyectos surgidos a partir del interés manifiesto de distintos actores sociales (Paravano et al., 2018, p. 244).

Se señala la necesidad de disponer de un perfil docente universitario que integre el extensionismo con una postura ético-política en favor de las personas y el ambiente. También se deberían contemplar la actitud y los recursos para desarrollar una docencia integradora y considerar aspectos como la disposición, el compromiso y la comprensión del valor de la extensión. La integralidad de las funciones y procesos universitarios favorece la adquisición de conocimiento tanto de pares académicos como de interlocutores externos y del estudiante que participa (Hernández, 2022, p. 13).

Este trabajo se propone describir e interpretar, a partir de las entrevistas realizadas, distintas experiencias acontecidas durante las prácticas de extensión y se tienen en cuenta las voces de los equipos docentes y de las estudiantes de la carrera licenciatura en Nutrición que han participado en dichas prácticas.

Metodología

Se realizó una investigación interpretativa con metodología de tipo cualitativa donde se recuperaron seis entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes y tres estudiantes que participaron de las PEEE durante los años 2017 a 2019 inclusive. Todas las entrevistas fueron presenciales y se realizaron durante el mes de octubre de 2022. La selección fue de carácter intencional no aleatoria, se basó en la búsqueda de diversas opiniones y puntos de vista a partir de las distintas experiencias transitadas. La totalidad de las entrevistadas corresponden al género femenino.

En el caso de las docentes entrevistadas, se optó por quienes habían participado en varias prácticas de extensión y quienes tenían una menor trayectoria dentro del período de estudio. Las tres contaban con diferentes roles académicos dentro de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FBCB, UNL). Esto explica sus

diferentes perspectivas al momento de brindar una mirada sobre las prácticas de extensión, conforme a la experiencia que tiene cada una de ellas, como así también a la frecuencia con que se involucraron en dicha función.

La selección de las entrevistadas se justifica y caracteriza a continuación:

Docente 1: participó de tres PEEE en el período en estudio. Al momento de la entrevista formaba parte de la asignatura del ciclo superior del plan de la carrera, “Seminario y Trabajo Final”.

Docente 2: participó de cuatro PEEE en el período en estudio. Al momento de la entrevista era responsable de la coordinación académica de la carrera de licenciatura en Nutrición.

Docente 3: participó en dos PEEE en el período en estudio. Al momento de la entrevista formaba parte de las asignaturas “Nutrición en Situaciones Patológicas I” y “II”.

Estudiante 1: participó de siete PEEE en el período en estudio. A lo largo del período abordado y al momento de realizarle la entrevista ya era egresada de la licenciatura en Nutrición.

Estudiante 2: participó de dos PEEE en el período en estudio. A lo largo de este período y al momento de la entrevista estaba realizando su Trabajo Final de Licenciatura en Nutrición en relación con las Prácticas de Extensión.

Estudiante 3: participó de una PEEE en el período en estudio. Al momento de realizar la entrevista estaba finalizando la carrera.

Para analizar y reflexionar sobre estos relatos, se plantearon cuatro ejes que dieron lugar a las siguientes categorías: inicio y participación en prácticas de extensión, influencias en sus trayectorias, significación y aprendizajes adquiridos y expectativas a futuro.

Prácticas de extensión en licenciatura en Nutrición

Las prácticas extensionistas se proponen como parte del currículo de las carreras de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas desde el año 2014 y su implementación dentro de la licenciatura en Nutrición comenzó el mismo año.

Dentro de las prácticas extensionistas, se contemplaron en este estudio las PEEE por considerarlas muy importantes en cuanto a las competencias que desarrollan los estudiantes en

relación con el diálogo y la interacción con sus compañeros, los actores sociales y los docentes extensionistas. Es en esta interacción donde se entretajan redes que vinculan a todos los actores que participan de la coconstrucción de conocimiento en contexto real.

El plan de estudio de la carrera consta de treinta y seis asignaturas obligatorias. Once de ellas han participado de PEEE entre 2017 y 2019 y la asignatura “Práctica Profesional”, correspondiente al quinto año, es la que realizó la mayor cantidad de propuestas.

La formación básica consta de quince asignaturas pertenecientes al ciclo inicial de la carrera, el campo profesional está dado por las veintiún materias del ciclo superior y al campo complementario lo constituyen las asignaturas optativas. Estas últimas apuntan a que el estudiante adquiera conocimientos, habilidades y actitudes que completen y enriquezcan su formación profesional. Son de carácter disciplinar y los estudiantes de esta carrera deben elegir y aprobar al menos tres asignaturas pertenecientes a este campo (Dezar, 2015, p. 20). Además de las asignaturas obligatorias, los cursos optativos también han presentado propuestas de PEEE dentro de dicho período. Es “Seguridad, Soberanía y Sustentabilidad Alimentaria”, correspondiente al tercer año de la carrera, el que presentó la mayor cantidad de propuestas en este período.

Respecto al ámbito de desarrollo, las instituciones más elegidas a la hora de realizar las PEEE fueron escuelas de la ciudad de Santa Fe, seguidas de los Centros de Salud.

Recuperando las experiencias transitadas

A partir de los ejes planteados y las categorías emergentes en las entrevistas llevadas a cabo, se realizó la sistematización de la información con posterior análisis, discusión y reflexión sobre aspectos sobresalientes de las prácticas de extensión en el ámbito universitario, específicamente en el marco de la licenciatura en Nutrición de la UNL.

Primer eje: acerca del inicio y la participación en prácticas de extensión

En relación con el inicio y la participación en prácticas de extensión, particularmente en las PEEE, las docentes entrevistadas sostienen que la realización de este tipo de proyectos no era tan fuerte antes como lo es ahora. También comparten que uno de los motivos por los cuales decidieron realizar actividades de extensión fue para dar mejor curso a los contenidos teóricos al combinar las necesidades que tienen las asignaturas con la finalidad de

las PEEE de aprender en territorio. Las docentes sostienen que los estudiantes y futuros graduados, más allá del contenido teórico, a partir de estas prácticas pueden experimentar e introducirse en lo que es el vínculo con la comunidad. Notan una falta y la necesidad que tienen los estudiantes de intervenir en espacios diferentes a los de la asignatura “Práctica Profesional” que se desarrolla en el último año de la carrera y propone áreas de trabajo en relación con la actuación profesional futura.

Dentro de las PEEE en estudio, las problemáticas de interés abordadas con mayor frecuencia fueron: alimentación saludable; medio ambiente y entorno saludable; promoción y prevención de la salud; seguridad, soberanía y sustentabilidad alimentaria. Se desarrollaron con eje en la Educación Alimentaria Nutricional e involucraron diversos actores sociales, tales como infantes, adolescentes, jóvenes adultos y adultos mayores. La diversidad de problemáticas de interés y de actores sociales permitieron a las docentes y estudiantes adaptarse, con distintas estrategias educativas, a cada contexto en situación real de aprendizaje.

En coincidencia con las docentes, las estudiantes entrevistadas encuentran que al participar de estas prácticas de extensión han obtenido un impacto positivo en su carrera y muchos aprendizajes, como el de posicionarse en diferentes roles de acuerdo con el tipo de práctica realizada, el desafío de enfrentarse a distintas realidades y el de adaptarse a cada contexto a través de la generación de estrategias didácticas y comunicativas. Recuperamos las voces de las entrevistadas: “recuerdo que en la primera salida me dije a mí misma que eso era lo que me encantaría hacer cuando me recibiera, ya que fue un gran pantallazo y acercamiento a la carrera” (estudiante 1); “yo buscaba que, más allá del contenido teórico, los chicos pudieran experimentar ... vivir o, justamente, poder meterse dentro de lo que era el vínculo con la comunidad que era donde a mí me parecía que faltaba una patita” (docente 2); “me enriqueció muchísimo porque éramos nosotras ocupando el rol de nutricionistas, llevando un seguimiento, interviniendo, aprendiendo y valorando sobre el trabajo interdisciplinar. Fueron como mis prácticas profesionales” (estudiante 3).

En cuanto al fortalecimiento de las prácticas de extensión en la FBCB y los motivos por los cuales realizan estas prácticas, Barreras et al. (2022) —dentro de un artículo en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Extensión de la Universidad Nacional Nordeste de Buenos Aires— consideran necesario trabajar hacia el interior de la institución y promover la incorporación de la praxis extensionista en la práctica educativa.

Estudiantes de Geografía de la UNL que participaron en actividades de extensión coinciden con las estudiantes de la licenciatura en Nutrición entrevistadas al valorar positivamente las herramientas adquiridas a través de la práctica, a partir de la aplicación de conceptos académicos en el análisis de situaciones reales en contextos extrauniversitarios (Lossio y Ruben, 2017).

Segundo eje: acerca de las influencias en sus trayectorias

Respecto a la repercusión que tuvo la extensión en cada uno de estos actores académicos en sus trayectorias y formación profesional, las docentes sostienen que incorporar las PEEE en las asignaturas permite vivenciar el rol que tiene el estudiante en la comunidad. Manifiestan que solo el aprendizaje vivencial puede colaborar en la formación integral del alumnado. Las estudiantes, en las entrevistas, hicieron mención al contenido teórico aprendido en el aula y a cómo, a través de estas prácticas, pudieron aplicar y afianzar sus conocimientos. En relación con esto, consideran de gran importancia haber podido transformar conocimientos complejos en otros más cercanos al contexto de trabajo al momento de brindar talleres o al interactuar con el actor social y haber logrado una mayor comprensión de la problemática y el compromiso de todos los participantes. Dentro de las repercusiones que destacaron las entrevistadas, se resalta el vínculo con el actor social, entre los estudiantes de distintos años de la carrera y con las docentes; el desafío dentro del aula de poder adaptar el lenguaje académico a uno más accesible para todos y la búsqueda de materiales didácticos innovadores.

Recuperamos las voces de las entrevistadas: “como herramientas para hacer extensión siempre se utilizaron los proyectos, para trabajar los contenidos de la materia, para aprender. Y tiene eso ... cada año es distinto, diferente, dinámico” (docente 1). “Te desafían a pensar el vocabulario teórico que aprendemos desde la Facultad, con el que uno tiene que transmitir los conocimientos y comunicarse con la sociedad de manera más sencilla” (estudiante 1).

Lo relatado por las docentes, con relación al significado que tuvo la extensión para los actores académicos en su trayectoria y formación profesional, se encuentra en concordancia con una PEEE realizada en la FBCB por Ravelli et al. (2016), quienes desarrollaron un trabajo interdisciplinario en jardines de nivel inicial de la ciudad de Santa Fe. El desafío de esta propuesta fue transmitir, implementar e intercambiar contenidos relacionados con la alimentación, la nutrición saludable y la promoción de la salud. Se realizaron actividades con recursos educativos para potenciar el desarrollo infantil y se integró el saber con el actuar, el sentir y el crear. Fue un trabajo arduo pero enriquecedor que evidenció el compromiso y la actitud profesional de los extensionistas. La función docente fue de utilidad para intercambiar experiencias y contenidos relacionados con alimentación, nutrición e higiene de alimentos. La actividad implicó transformaciones para todos los involucrados con una respuesta positiva frente al proyecto. Este resultó enriquecedor en cuanto al trabajo interdisciplinario, la vinculación con las instituciones y el medio social. En relación con la formación profesional que tuvieron los estudiantes, estos pudieron intervenir activamente no solo en la diagramación de actividades y propuestas, sino también en la adaptación de contenidos para los distintos grupos de trabajo y las distintas realidades institucionales y socioeducativas (Ravelli et al., 2016).

En esta misma línea, los estudiantes de Nutrición que participaron en proyectos de extensión de la Universidad de Buenos Aires asumen que no solo llevan conocimientos a los barrios, sino que ellos mismos se llevan aprendizajes y experiencias muy valiosas. También lo mencionan las estudiantes entrevistadas de la UNL cuando manifiestan la comunicación y el intercambio de saberes, donde se nutren ellas mismas del actor social (Vedia y Rimoldi, 2021). Del mismo modo, estudiantes extensionistas de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) hicieron referencia a la adaptación de su lenguaje de acuerdo con las características de los sujetos destinatarios (Clerici y Lonardi, 2017).

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, dos experiencias de PEEE realizadas en escuelas de nivel inicial y secundario. Estas instituciones y sus actores sociales son los más elegidos para llevar adelante estas prácticas.

Se buscó en cada una de las PEEE en estudio adecuar las estrategias didácticas con relación al actor social. Así, cuando se trabajó con jardines de infantes de la ciudad de Santa Fe, se llevaron a cabo obras de teatro; una de ellas, *Frutilandia*, propone un espacio de aprendizaje y diversión donde interactúan permanentemente personajes de la obra, docentes, estudiantes y niños y se promueve el consumo de frutas y la higiene al momento de consumir alimentos. Así, a pedido del actor social, la obra de teatro se ha ido consolidando en distintos escenarios y ha ido intentando vincular, a través de otras formas de comunicación, a toda la comunidad educativa al hacerla partícipe y constructora del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas.

En las PEEE que se realizaron en escuelas secundarias de la ciudad, previamente a su desarrollo, se consensuaron con los participantes —adolescentes, jóvenes, adultos, docentes de las instituciones— las diversas maneras de abordar la problemática. En una de las instituciones se realizaron actividades lúdico-didácticas con integración de TIC y se logró promover hábitos saludables en relación con la alimentación e hidratación de los participantes.

Tercer eje: acerca de la significación y los aprendizajes adquiridos

Respecto a la relevancia y significado que tienen las prácticas de extensión en el quehacer docente, las entrevistadas coinciden en que son una manera más sencilla de llevar adelante su labor para que el estudiante pueda interpretar todos los conceptos brindados de otra manera, ya que dentro de las PEEE todo lo aprendido conceptualmente es aplicado en contexto, con personas reales, y se desarrolla una forma de enseñar más conveniente que la que se puede tener en el aula. A su vez, mencionan que las prácticas de extensión —desde su

rol docente— las comprometen a un desafío permanente, las ponen en crisis, siempre a la espera de modificar lo que se aprende conceptualmente, hacen que se cuestionen y pongan en tensión todo lo que piensan.

En coincidencia, las estudiantes entrevistadas le otorgan gran importancia a los aprendizajes reales que les brinda el salir a terreno. Manifiestan que son una gran herramienta para el estudiante a la hora de poder darse cuenta de si le gusta o no la carrera, sobre todo en los primeros años de cursado, ya que permite una visión más cercana de su futura profesión. Una de las estudiantes mencionó que es necesario participar de estos proyectos de extensión para así devolverle a la comunidad lo que la universidad les brinda a los estudiantes.

En cuanto a las competencias o habilidades adquiridas en las prácticas de extensión, las estudiantes mencionaron haber desarrollado la empatía y la escucha hacia otros acerca de sus necesidades o dudas y, también, hacia sus mismos compañeros; resaltan el trabajo en equipo, la organización en la planificación de actividades y talleres y una mayor confianza a la hora de expresarse y comunicarse.

Recuperamos sus voces en referencia a este eje: “creo que un alumno que pasó por la universidad ... y tuvo la posibilidad de hacer extensión, es otro graduado diferente” (docente 1); “en mi experiencia, es una manera de acercarte a la profesión y ... en ninguna materia lo vemos, ya que te lo pueden explicar en el aula, pero cuando vas a territorio te encuentras con una perspectiva totalmente distinta” (estudiante 1). La estudiante 3 afirma:

Siento que gracias a la extensión se nos da desde la Facultad ese espacio para poder devolverle a la comunidad lo que nos brinda a nosotros la educación pública ... Hoy en día puedo ver y entender que los que más aprendemos y nos nutrimos de ellos somos nosotros, es un aprendizaje mutuo.

Al considerar los aprendizajes generados en las distintas prácticas de extensión de estudiantes de licenciatura en Nutrición de la UNL con relación a la capacidad de escucha frente a otros, se encontraron coincidencias con la investigación realizada por la UNER, donde los estudiantes destacaron la relevancia de generar procesos de escucha con la finalidad de conocer los destinatarios desde una actitud de apertura y empatía (Clerici y Lonardi, 2017).

En relación con la escucha, el vínculo y el acercamiento que se genera en las prácticas de extensión entre el docente y los demás participantes, Blanco y de Nobrega (2016) destacan que el primero debe propiciar un ambiente de armonía y equilibrio que facilite el encuentro en las distintas posturas; dar lugar a la educación actual, aquella que demanda una reforma donde se dejen a un lado los modelos de la pedagogía tradicional enmarcada dentro de una

filosofía conductista, y avanzar hacia la búsqueda e implementación de modelos innovadores, basados en valores éticos, que respondan a las necesidades e intereses de los aprendices y en donde se estimule la participación al servicio de la comunidad con el propósito de contribuir con la transformación del hecho social.

Las prácticas de extensión se encuentran en búsqueda de modelos que hagan vivenciar el rol que tiene el estudiante en relación con la responsabilidad, lo actitudinal, pararse al lado del otro y compartir conocimientos, experiencias y procedimientos. Las profesoras entrevistadas sostienen que en las prácticas de extensión se logra paridad entre el docente y los distintos actores que participan y un diálogo permanente con un flujo de aprendizajes que hace una dinámica fluida.

Lo anterior coincide, también, con lo expresado por una docente entrevistada en el presente trabajo, la cual sostiene que las PEEE permiten experimentar el rol que tiene el estudiante o futuro graduado en la comunidad a partir de un aprendizaje vivencial que colabora con su formación integral. Además, menciona que estas prácticas de extensión ponen a los docentes en un desafío permanente y generan el desarrollo de una forma de enseñar más conveniente de la que se puede dar dentro del aula.

Cuarto eje: acerca de las expectativas a futuro sobre las prácticas de extensión

La mayoría de las prácticas extensionistas en estudio se llevó a cabo desde materias pertenecientes al ciclo superior de la licenciatura en Nutrición y participó, generalmente, una sola asignatura por cada práctica. Se encontró una menor participación de las materias obligatorias pertenecientes al ciclo inicial de la carrera. Se debería reforzar la intervención de distintas asignaturas, las cuales pueden aportar al proceso una valiosa mirada desde cada una de sus áreas y dar lugar a un abordaje mucho más amplio en el desarrollo de las PEEE.

Al considerar propuestas, posibles modificaciones y mayor participación en futuras PEEE, las docentes entrevistadas coincidieron en que es necesario no trabajar solas sino hacerlo en conjunto con otras asignaturas. Una docente mencionó que es muy importante no permanecer como un espacio curricular tipo isla e intercambiar con otras materias. Otra sostuvo que no es fácil sumar gente o hacer alianzas, pero hay que conceder el tiempo necesario para que funcione y seguir trabajando.

En las entrevistas de las estudiantes se les consultó qué modificaciones o aportes harían para futuros proyectos de extensión de este tipo. Las entrevistadas coincidieron en que es necesaria una mayor difusión de las prácticas de extensión dentro de la Universidad, como

así también que haya más propuestas de PEEE y que tengan una duración más prolongada para poder aprovechar mejor esa experiencia.

En sus palabras: “poder realizar más visitas para que no pase por alto el encuentro, tanto en el establecimiento como para nosotros” (estudiante 1); “a mí me parece importante, y [es] otra cosa a aprender, no permanecer como una práctica o espacio curricular tipo isla. Intercambiar y tratar de interrelacionar de acá en más, aunque ya lo venimos haciendo, de a dos o tres asignaturas” (docente 2); “estaría bueno darle mayor relevancia y difusión en las aulas, pudiendo captar al alumno explicando de qué se tratan estas prácticas” (estudiante 2). Las docentes entrevistadas estuvieron de acuerdo con que, tanto en el presente como en el futuro, es necesario trabajar en conjunto con los distintos actores universitarios y no universitarios, intercambiar conocimientos dentro de la Universidad y fuera de ella, hacer alianzas y trabajar en conjunto. Sostienen que es de esta forma como se puede obtener un aprendizaje significativo.

En esta dirección, Rafaghelli (2016) menciona que en la comunidad hay diversidad y heterogeneidad en la formas de nombrar y resolver los problemas. Los docentes responsables de las prácticas tienen que ser capaces de aceptar que tanto los estudiantes como los actores sociales tienen un saber para aportar y un interés por el cual participan. Como expresa Menéndez (2013), es en esa relación dialéctica donde concebimos un proceso de constante transformación y construcción, donde la relación universidad-sociedad es promotora de acciones transformadoras.

En el encuentro con la comunidad no solo hay enriquecimiento por parte del extensionista, sino que se genera una construcción conjunta del conocimiento situado y se produce un intercambio de saberes donde aprenden unos de otros, ya que todos aportan algo. Es importante y necesario seguir permitiendo y promoviendo la participación en estas experiencias que brindan una oportunidad de escucha y encuentro donde cada actor social puede sentirse parte e importante durante el proceso de extensión.

A modo de conclusión

Lo expuesto presenta aspectos sobresalientes que emergieron de las entrevistas. Luego de sus palabras y relatos es posible reflexionar acerca de los aprendizajes y las huellas que han dejado las PEEE sobre los estudiantes. Cada entrevistada, desde su punto de vista y su propia vivencia, logró destacar aspectos importantes, como el acercamiento con la carrera, la vinculación con la comunidad, el trabajo en equipo e interdisciplinario, el enriquecimiento

a nivel personal y profesional acompañados de un afianzamiento de conocimientos previos y la generación de nuevos saberes a partir de ese encuentro con el actor social. Se trata de un espacio donde han podido superar miedos y enfrentar desafíos a la hora de expresarse y comunicarse a través de la puesta en práctica de sus conocimientos.

Las docentes entrevistadas entienden que su quehacer dentro de las PEEE es diferente. Su rol en las prácticas de extensión toma otra dimensión, sobre todo por la relación más estrecha que se genera con los estudiantes y con los actores sociales. Lo mencionado hace que el docente esté más cercano a los alumnos y, de esa forma, pueda acompañar, mostrar, aprender y compartir los conocimientos de otra manera, desde su experiencia, desde lo que sabe; su rol se transforma. Las docentes entrevistadas encuentran gran satisfacción al trabajar en las PEEE y han manifestado la necesidad de seguir haciéndolo, en tanto es una experiencia significativa que aporta al crecimiento personal y a la integralidad, tanto de ellas como de los estudiantes y su proyección profesional.

Se espera que a futuro haya una mayor aproximación de todos aquellos docentes que aún no están inmersos en la extensión, ya que a partir del ejemplo pueden captar la atención de sus pares, estudiantes y demás actores académicos, alcanzar el reconocimiento que la extensión se merece en tanto herramienta valiosa en educación experiencial y fortalecer aún más el desarrollo de las PEEE dentro de la UNL. Los hallazgos encontrados en las entrevistas a las estudiantes señalan resultados de impacto positivo tanto para la trayectoria académica y el futuro profesional de los estudiantes de licenciatura en Nutrición, como así también para su desarrollo personal al vincularse, a través de estas prácticas, con una realidad social heterogénea. A partir de este acercamiento en situación real, pueden afianzar conocimientos previos y nuevos y desarrollar aprendizajes a la hora de interactuar con la comunidad.

Hacer visible la relevancia que tiene la extensión para todos los que participan y transitan esta experiencia es necesario para lograr que no sea solo algo optativo o elegido por pocos. Es conveniente el apoyo de todo el colectivo académico con el objetivo de llevar adelante la democratización de los conocimientos y obtener como resultado un provechoso y conveniente intercambio entre universidad y comunidad.

Consideramos que volver a pensar respecto a lo manifestado por las docentes y las estudiantes sobre la importancia que tuvo para ellas la participación en diversas prácticas extensionistas pone en tensión la situación y afianza su carácter en tanto motor de la integralidad de las funciones sustantivas universitarias. De este modo se propiciará un diálogo enriquecedor al interior de la comunidad universitaria y se participará activamente en la coconstrucción de conocimiento en contexto.

Bibliografía

Barreras, L., Cecchi, N., Itoiz, J. P., Molina, S. P., y Oyarbide, F. (2022). La Extensión Crítica y su implicancia en los procesos de formación integral: la implementación en el Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en UNNOBA. *Revista Compromiso Social*, 3(7), 46-55. <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/20w/188>

Blanco, C. y de Nobrega, E. (2016). Rol estratégico de los docentes universitarios en el servicio comunitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(48), 110-126. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/48/arto6.pdf>

Boffelli, M., Sordo, S., y Stepanic, E. (2022). Avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la UNL. En M. Boffelli y S. Sordo (Comps.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* (3) (cap. 2, pp. 25-37). Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/xmlui/bitstream/handle/11185/6601/Integraci%C3%B3n%20docencia%20y%20extensi%C3%B3n%203.pdf#page=25>

Cano Menoni, A., y Castro Vilaboa, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313-337. <https://www.redalyc.org/journal/628/62846700015/html/>

Clerici, C. y Lonardi, L. I. (2017). Curricularización de la extensión universitaria: la experiencia de la cátedra de Educación y Comunicación Alimentario Nutricional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología, Universidad Nacional de Entre Ríos. (pp. 1-50). [Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia en Salud y Alimentación de la Facultad de Bromatología, UNER]. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/265>

Dezar, G. (2015). Ingreso y permanencia en estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Biología y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Estudio de la cohorte 2011. [Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe]. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/822>

Hernández, C. M. (2022). Aportes de la extensión universitaria a la formación estudiantil. Estudio de caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-22. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/5773>

Jorge, E., Muñoz, L., García, A. y Guzmán M. (2020). Las prácticas en extensión universitaria para los alumnos de grado. Integración de docencia, investigación y extensión. *Universidad en diálogo: Revista de extensión*, 10(1), 11-29. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/13874>

Lossio, O. y Ruben, A. B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria* 7(7), 296-307. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7074/10320>

Menéndez, G. (2013). La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. En A. R. W. de Camilloni, M. Rafaghelli, M. E. Kessler, G. Menéndez, M. Boffelli, S. Sordo, E. Pellegrino, D. Malano, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (1ª ed., pp. 47-57). Universidad Nacional del Litoral. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf

Paravano, M. A., Ortigoza, L. V. y Dezar G. V. (2018). Educación alimentaria como puente entre extensión, docencia e investigación: el caso de una escuela para adultos de Santa Fe. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), 240-250. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7860>

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 8-15. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6308>

Ravelli, S., Panicia, A., y Figueroa, É. (2016). Desafíos de la Educación Alimentaria Nutricional: construcción de espacios y vínculos en el nivel inicial. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, (6), 256-263. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125166>

Reyna, M. L., y Lucci, C. (2022). *Sistema Integrado de Programas, proyectos y prácticas de extensión universitaria: 25 años construyendo comunidad, 1995-2020*. Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6353>

Vedia, C. S. y Rimoldi, A. (2021). El Voluntariado de Asistencia Nutricional del CBC y sus aportes formativos en el perfil profesional de los nutricionistas. En *IV Congreso de Extensión universitaria de AUGM*. (pp. 522-540).



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Participación, comunicación y cuidados en la integralidad de las funciones universitarias

Marcela D'Angelo-Farto¹ | marsildangelo@gmail.com | Universidad Nacional del Litoral

Claudia Bang² | claudiabang@yahoo.com.ar | Universidad de Buenos Aires

Recepción: 19/10/23

Aceptación final: 07/11/23

Resumen

En este artículo se describen las prácticas preprofesionales comunitarias de la licenciatura en Terapia Ocupacional y la situación problemática construida con el Centro de Salud Intercultural, en el barrio Mocoví, con relación a la vida cotidiana de las niñeces. Luego, se hace mención a la integralidad de saberes culturales, académicos y populares dispuestos comunitariamente para la gestión local de los proyectos sociales y para la producción de conocimientos. Finalmente se anticipan, desde la investigación en curso sobre este estudio de caso, conclusiones preliminares vinculadas a nociones de participación, comunicación y cuidados, para seguir pensando la integralidad en y a partir de las funciones universitarias. Se propone establecer diálogos que articulen desarrollos y reflexiones respecto de la integralidad entre las prácticas comunitarias de terapia ocupacional y la extensión universitaria

1 Docente titular y jefe de Trabajos Prácticos. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Escuela Superior de Sanidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0933-5339>

2 Docente investigadora. Facultad de Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1995-0527>

a partir de los Proyectos “Inquietes: Derechos en Movimiento” (2014-2017), realizados en la ciudad de Recreo, Santa Fe, Argentina, desde la Universidad Nacional del Litoral.

Palabras clave

Infancias, integralidad, participación, cuidados, comunicación.

Participação, comunicação e cuidados na integralidade das funções universitárias

Resumo

Propõe-se estabelecer diálogos que articulem desdobramentos e reflexões sobre a integralidade entre práticas comunitárias de terapia ocupacional e extensão universitária a partir dos projetos Inquietes: Direitos em movimento (2014-2017) realizados na cidade de Recreo, Santa Fé, Argentina, da Universidade Nacional da Litoral.

Em primeiro lugar, são descritas as práticas pré-profissionais comunitárias da Licenciatura em Terapia Ocupacional e a situação problemática construída com o Centro de Saúde Intercultural do bairro Mocoví em torno do cotidiano das crianças. Em seguida, descreve-se a integralidade dos saberes culturais, acadêmicos e populares dispostos pela comunidade para a gestão local de projetos sociais e para a produção de conhecimentos. Por fim, antecipam-se conclusões preliminares da pesquisa em andamento sobre este estudo de caso, vinculadas às noções de participação, comunicação e cuidado para continuar pensando a integralidade nas e a partir das funções universitárias.

Palavras chave

Infâncias, itegralidade, participação, cuidado, comunicação.

La licenciatura en Terapia Ocupacional enuncia en el perfil profesional de su título el propósito de formar sujetos capaces de desarrollar conceptual, metodológica y técnicamente intervenciones para la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, la recuperación y la rehabilitación, desde una perspectiva ocupacional en tanto aporte al bienestar de la comunidad. En su trayecto formativo, se despliega la pluralidad de campos teóricos que aportan para pensar la relación entre persona, ocupación, contexto, salud y bienestar. En esta articulación se enmarca “Práctica Preprofesional de Terapia Ocupacional en Comunidad”³, que propone reflexionar y conceptualizar sobre el enclave somos, estamos y hacemos, al ser partícipes en el contexto comunitario junto a actores locales, particularmente desde el aprendizaje experiencial de estudiantes en praxis de promoción de la salud integral (D'Angelo et al., 2014). Esta asignatura, cuyo cursado es obligatorio, se ubica en el último tramo de la carrera, requiere cumplimentar doscientas horas cátedra a través de la inclusión en equipos interculturales y participar en organizaciones de la sociedad civil, en instituciones del Estado o en Proyectos de Extensión Universitaria. Entre las experiencias transitadas en estos veinte años, nos interesa destacar el proceso comunitario llevado a cabo entre 2014 y 2017 con sede en el Centro de Atención Primaria de la Salud Intercultural Natarentanca com Nalequetegüeta⁴ (en lengua moqoit, significa ‘entre pueblos’), que entramó prácticas y Proyectos de Extensión Universitaria orientados a propiciar, a través de la gestión intersectorial local, la participación ciudadana de las niñeces y el compromiso social de estudiantes universitarios/as.

En este escrito nos proponemos compartir las estrategias interdisciplinarias, interinstitucionales e interculturales, identificadas en los procesos comunitarios, vinculadas a la noción de integralidad respecto a los saberes que circulan entre actores locales cuando se disponen a cocrear soluciones para situaciones problemáticas complejas.

Abordar las problemáticas sociales que afligen a las niñeces amerita de enfoques integrales a través de políticas públicas o sociales diseñadas desde una perspectiva que tenga el foco en sus derechos. En Argentina, existen marcos normativos en consonancia con los tratados internacionales de derechos humanos⁶ que avizoran profundos procesos de transformacio-

3 Asignatura de la carrera. En adelante, también referida como prácticas comunitarias.

4 Se encuentra localizado en el barrio Mocoví de la ciudad de Recreo, asiste tanto a personas de esta etnia como a criollas. La etnia mocoví es originaria del Gran Chaco (Argentina). Fueron sociedades cazadoras y recolectoras organizadas como unidades o familiares que sufrieron tempranamente la colonización y evangelización española, lo cual implicó grandes cambios en sus sociedades con una progresiva asimilación a la población criolla de la zona, no sin resistencia o rebelión por parte del pueblo mocoví. Fueron desplazados hacia el sur de la provincia del Chaco y el norte de la provincia de Santa Fe, desde donde llegaron a la ciudad de Recreo en el año 1968 para trabajar como peones rurales.

5 En adelante, CAPS Intercultural.

6 Los organismos internacionales de derechos humanos se han manifestado a través de la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer (1967) y la

nes culturales, sociales e institucionales a fin de dejar atrás la doctrina de situación irregular y la manicomialización de personas con padecimientos subjetivos. Efrón (2017) describe el paralelismo entre el cambio de paradigma que se transita en el campo de la niñez y el de la salud mental y sus intersecciones. También resalta aspectos fundamentales en la conformación del campo de la salud mental comunitaria: indisociabilidad, integralidad, interdisciplinariedad e intersectorialidad en temáticas centrales que incluyen el enfoque de derechos, la perspectiva de género, la inclusión social y el reintegro a la cotidianidad en comunidad (desinstitucionalización) de las personas con padecimiento mental (Galende, 2017).

Antes de los “Inquietes”

Esta experiencia se sitúa en la ciudad de Recreo⁷, en los barrios aledaños al Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) Intercultural: Cruz Roja, Mocoví, Hábitat, Nobleza y Comunal III.

La dinámica institucional del CAPS Intercultural se sustenta en prácticas de salud colectiva que van más allá de ofrecer los servicios sanitarios indispensables para la comunidad. Abarca acciones de salud, atención y cuidados con acompañamiento familiar a través de visitas domiciliarias y talleres organizados a partir de un problema de salud que sirve como excusa para alcanzar dimensiones de la vida cotidiana de sus usuarios/as desde una perspectiva de salud integral. Así, se advierten movimientos que, al decir de Michalewicz et al. (2014), “se realizan desde la anterior centralidad del sistema sanitario en diferentes sentidos: hacia otros sectores, hacia otros saberes y actores, y más aún, hacia otras situaciones de vida cuyo eje no es la enfermedad” (p. 221). Siguiendo a Bang (2014), se definen las prácticas o acciones de promoción de salud mental comunitaria como aquellas que

propician la transformación de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades, generando con-

declaración de derechos del disminuido mental (1971). Los Estados partes han adherido a convenciones internacionales de los derechos de la niñez (1989), de las personas con discapacidad (2006) y han promulgado leyes en consonancia con esos postulados; en Argentina, la Ley de Protección Integral N° 26.061 y la Ley de Salud Mental N° 26.657. Cada uno de estos instrumentos ha sido fundamental como producto de las múltiples luchas dadas desde los movimientos sociales con el fin de advertir acerca de las inequidades e injusticias presentes en el diario vivir de los sujetos.

7 Recreo se encuentra a 17 kilómetros de la ciudad capital de la provincia de Santa Fe. El distrito ocupa una superficie de 12.100 hectáreas y limita, al norte, con Candiotti, al este con Monte Vera, al sur con Santa Fe y al oeste con Esperanza. Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del año 2010, cuenta con 14.205 habitantes. La diversidad cultural de la población recreína se expresa en su base étnica, conformada por quienes se autoperceben como descendientes de criollos, italianos, españoles, siriolibaneses, alemanes, franceses, bolivianos, mocovíes y tobas.

diciones propicias para la toma de decisiones autónoma y conjunta sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados. (p. 114)

En consonancia con esta perspectiva de salud integral, nos incorporamos en el CAPS Intercultural con las prácticas comunitarias de terapia ocupacional y participamos en los talleres lúdico-artísticos dirigidos a los/as niño/as en situación de vulnerabilidad o cuyos derechos han sido vulnerados. Así, en el año 2013, mientras un grupo de niñas juega en la salita de salud, comienzan a conversar y a relatar sus vidas cotidianas ante la escucha atenta de dos estudiantes universitarias. Las inquietudes, intereses, resignaciones y anhelos de las niñas van encontrando lugar en los registros de campo, en las reuniones de equipo, en los encuentros de supervisión de las prácticas comunitarias y se va conformando la aproximación diagnóstica que dio origen a los Proyectos de Extensión Universitaria “Inquietes: Derechos en Movimiento”^{8 9}.

En la fundamentación inicial del Proyecto (2014), construida entre el equipo de salud, docentes e integrantes de la práctica comunitaria, nos referimos a la cotidianidad de las niñas en los barrios cercanos al CAPS Intercultural:

cuentan con escasos espacios de participación por fuera de la escuela y de la familia; escasas posibilidades de acceder a propuestas culturales, recreativas, deportivas, de acuerdo con los intereses, creencias y valores. Fundamentalmente en la comunidad mocoví, se evidencian escasas oportunidades de expresar y desarrollar su identidad cultural. Los niños y niñas que presentan discapacidad tienen dificultades de ser incluidos en la vida social y/o comunitaria; en acceder a los centros de mayor complejidad o de especialidades y/o sostener los tratamientos de rehabilitación debido a la espaciada frecuencia de turnos para especialistas en rehabilitación y a la presencia de barreras comunicacionales y culturales de los profesionales de la salud en las sugerencias e indicaciones a la familia en torno a la atención del niño/a. Se advierten barreras simbólicas dadas por la construcción

8 Proyecto “Inquietes: Derechos en movimiento”. 22.ª Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Estado y Territorio. Año 2014.

Proyecto “Inquietes: Derechos en movimiento”. Programa (PyA) Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario. 2.ª Convocatoria. Año 2015.

Proyecto “Inquietes: Derechos en movimiento”. Programa (PyA) Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario. 4.ª Convocatoria. Año 2016.

Proyecto “Inquietes: Recreando Derechos”. Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Estado y Territorio. Año 2016.

9 A partir de aquí, los “Inquietes”.

social de la discapacidad que limitan su participación social y la autonomía de niños y niñas. (pp. 2-3)

Esta aproximación diagnóstica nos permitió identificar las barreras culturales, jurídicas y políticas (Maffia, s. f.) que afectan la salud colectiva, en particular de las niñeces; consideramos que, en sí, contiene un plan de acción en torno a la situación problemática por resolver y nos permite vislumbrar la situación social que lo define (Bertucelli et al., 2000). Los Proyectos de Extensión Universitaria se incluyen con la intención de propiciar un espacio-tiempo para los encuentros intersectoriales, interdisciplinarios e intergeneracionales y aportar una orientación epistemológica y metodológica en el abordaje integral de la situación social. Como se menciona en el Plan de Desarrollo Institucional (Universidad Nacional del Litoral, 2010-2019),

la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad. (p. 20)

Así es que la transversalidad inicial entre la institución de salud y la terapia ocupacional dio paso a una apuesta intersectorial¹⁰ que nos dispuso no solo a construir acuerdos sobre modalidades de hacer en conjunto, sino a revisar y modificar la organización del trabajo, a fin de acompañar y gestionar las acciones delineadas a partir de los “Inquietes” respecto a las temáticas vinculadas al acceso a derechos de las niñeces en su vida cotidiana.

Integralidad entre prácticas comunitarias y extensión universitaria

Los “Inquietes” adoptan, en su formulación, diferentes formatos de acuerdo con las propuestas programáticas diseñadas desde las políticas de extensión universitaria, con énfasis puesto en el aprendizaje experiencial de estudiantes universitarios/as (Prácticas de Extensión de Educación Experiencial [PEEE]) o en intervenciones integrales orientadas a la reso-

10 Cunill-Grau et al. (2015) identifican cuatro situaciones que son pasibles de propiciar la intersectorialidad: aquellas cuyos temas o problemas superan la esfera de competencia o responsabilidad de un sector u órgano, los proyectos que involucran la ciudad como una totalidad, la descentralización a partir de la implementación de políticas sociales y la centralización de la formulación o coordinación de políticas sociales.

lución de problemáticas sociales (Secretaría de Políticas Universitarias [SPU], Universidad, Cultura y Territorio).

A partir del año 2014 y, luego, en cada inicio de año, los Proyectos de Extensión Universitaria fueron diseñados en vínculo con el anterior. Esto se hizo reconfigurando la aproximación diagnóstica, los propósitos y las acciones a desplegar y sosteniendo, como eje estructurante, su objetivo general: fortalecer acciones interinstitucionales a fin de contribuir con el acceso y ejercicio de los derechos de niños/as de barrios aledaños al CAPS y con la formación y compromiso social de estudiantes universitarios/as. Esta decisión metodológica logró un doble propósito; por un lado, darle mayor entidad a la dirección que proviene de los procesos comunitarios por sobre aquella que puede venir de los formatos de programas selectivos si se los adopta normativamente. En palabras de Bertucelli (2000), “con los ojos fijos en los movimientos de la gente en relación con los nuestros, no fijos en un ‘modelo’ diseñado fuera de la vida cotidiana de la gente” (p. 2). A la vez, esta decisión nos permitió disponer de un propósito común concentrado en una idea rectora —el diálogo entre la participación ciudadana de las niñeces, la gestión intersectorial local y la formación de grado— desde una perspectiva de salud integral. Estos Proyectos de Extensión Universitaria han mantenido en su formulación los supuestos conceptuales sustantivos centrados en participación, ciudadanía y redes comunitarias.

Para acompañar la disposición comunitaria organizada a ritmo de los anhelos de las niñeces, partimos del reconocimiento de las dificultades que supone entamar “los tiempos institucionales, las lógicas diversas, la configuración de vínculos extrauniversitarios, las convocatorias a financiamientos o acreditaciones, entre otras circunstancias [que] condicionan los procesos” (Hidalgo, 2023, p. 4). Para ello, ha sido fundamental diseñar Proyectos de Extensión Universitaria formulados a partir de situaciones problemáticas que, además de estar coconstruidas entre actores sociales participantes, establecieron acciones y estrategias enunciadas de modo amplio que, lejos de ser imprecisas, procuraron ser modeladas en proceso a partir de las decisiones consensuadas. Sin duda, este tejido en red requirió de la enunciación de perspectivas diferentes y de disposición a la escucha atenta y a la reformulación de intereses singulares en pos de construcciones colectivas. Con el transcurrir de los sucesivos Proyectos “Inquietes”, se sostuvo como práctica remitir al espacio de reunión quincenal todo aquel tema que se estimase preciso conversar, discutir, debatir o definir vinculado a las niñeces y los procesos participativos. La revisión de las tareas, la toma conjunta de las decisiones y su concreción dieron lugar a la confianza construida de manera circular, “donde el ser humano va a actuar, ya no desde una causalidad lineal, sino según aquello que cree que el otro piensa” (Simmel, como se citó en Cornu, 1999, p. 22). En esa circularidad, desde una disposición comunitaria, se va aprendiendo a hablar desde lo que se hace y hacer lo que se dice (Cittadini, 2015). Las estrategias interinstitucionales presentes en la gestión

intersectorial de los “Inquietes” se desplegaron en el tiempo cuidando y procurando la comunicación y la confianza.

Esta experiencia en torno a los “Inquietes” motivó un andar sostenido en el tiempo entre encuentros intergeneracionales, interinstitucionales y comunitarios y propició, a través de la pregunta, la disposición a decidir conjuntamente en los distintos momentos metodológicos de aproximación diagnóstica y planificación, de implementación y de monitoreo y seguimiento: *¿qué está pasando en el recreo?, ¿cómo nos divertimos con cuidado?, ¿a qué podemos jugar?, ¿qué necesitamos para construir una plaza?, ¿quién/es pueden tomar la tarea?* La apertura de preguntas habilita el diálogo, la conversación; da lugar al despliegue de saberes y a la circulación del poder —como oportunidad de saber-hacer— y reconfigura los modos de relación entre las niñeces y las personas adultas, estudiantes y equipos, trabajadores/as de salud de la comunidad Com Caia y universitarios/as, entre responsables del gobierno local y el vecindario.

Promediando el cuarto año de “Inquietes” en los barrios e instituciones de la ciudad de Recreo, se fueron haciendo cotidianas algunas prácticas como el suceder semanal de talleres lúdico-artísticos en las escuelas y en los espacios públicos con las niñeces, las reuniones de monitoreo entre actores participantes, la comunicación de novedades en el *Facebook* de “Inquietes” y la organización de la muestra anual que da lugar a expresiones creativas colectivas. Así, resulta difícil desentrañar en la acción pública los bordes entre lo programático, lo institucional, lo comunitario, lo académico y lo político. Cada tarea concretada ha sido resultante de aportes entramados entre los diversos actores sociales y ha sido *la tarea* la que determina el papel protagónico o no de cada participante. En términos de Bertucelli (2000):

El tema es un cambio de plano, hay que salir del plano afuera-adentro, arriba-abajo, para pasar al plano adelante-atrás. Este enfoque alude a un contexto no jerárquico sino heterárquico, en el cual los equipos —de acuerdo con la tarea a resolver— se organizarán de manera que habrá instituciones-que [sic] serán en algún momento figuras y otras fondo y esto será rotativo de acuerdo con la temática a resolver. Todo el mundo puede aportar su saber y sus poderes en términos de “ser capaz de”. Esto lo vimos nosotros con las mingas que son organizaciones clásicas y latinoamericanas, son genuinas, son formas en las cuales los centros rotan permanentemente para resolver tareas. (p. 3)

La construcción de las plazas en los barrios Mocoví y Comunal III y los talleres participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana han sostenido el ensamble de estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias en el proceso de gestión intersectorial local entre instituciones de salud, educación, desarrollo social, familias, niñeces y equipo extensionista universitario.

La plaza se ha constituido en un espacio para el despliegue de actividades deportivas, recreativas, artísticas, etc. que integra en su diseño las variadas culturas que habitan la zona y que en su ejecución permitió afianzar redes y lógicas de trabajo colectivo. (Informe Final de Proyecto “Inquietes: Derechos en Movimiento”, 2017)

Con la finalización de la construcción de las plazas, la definición de sus nombres a través de consultas colectivas y la inversión y rendición de los fondos —recibidos particularmente a través de los Proyectos de Extensión Universitaria (años 2014, 2015, 2016 y 2017)—, se decidió finalizar el proceso de gestión intersectorial construido en el marco de “Inquietes”.

La plaza es un espacio que ha sido construido y apropiado por los/as jóvenes, los/as niños y niñas y los/as adultos/as de la comunidad, así como por las instituciones locales, dejando una metodología de trabajo como capacidad instalada. Las acciones iniciadas desde el proyecto que se encuentran en proceso en la actualidad ya son parte de la agenda técnica-política de las instituciones, dando cuenta del potencial del espacio y la metodología instalada. (Informe Final de Proyecto “Inquietes: Derechos en Movimiento”, 2017)

El equipo del CAPS Intercultural y el equipo docente de “Práctica Preprofesional de Terapia Ocupacional en Comunidad” coincidimos en que llegamos al cierre con la sensación de haber logrado tanto o más de lo imaginado en su inicio, cuando a partir de un trabajo sustentado en la transversalidad fuimos entramando una micropolítica local en diálogo con los Proyectos de Extensión Universitaria.

Integralidad en la producción de conocimientos

Durante el despliegue de los procesos comunitarios, en el marco de los seminarios áulicos, en las supervisiones de las prácticas comunitarias y en las narrativas de hojas de ruta y ensayos de estudiantes universitarios/as se fueron configurando nuevos interrogantes a partir de la reflexión crítica de la praxis. En palabras de Freire (1978), “la acción y la reflexión, se iluminan constantemente y mutuamente ... [En la praxis de los seres humanos] la práctica, implicando la teoría, de la cual no se separa, implica también una postura de quien busca el saber, y no de quien, pasivamente, lo recibe” (p. 92). Así, la integralidad entre docencia, extensión y las prácticas comunitarias fue configurando situaciones problemáticas para ser abordadas desde la investigación¹¹ y la sistematización de experiencias, lo que posibilitó, a la vez, oportunidades de escritura entre cátedras para difundir y comunicar los aprendizajes y saberes reconocidos durante el trayecto compartido.

Reflexionar una experiencia de gestión intersectorial permite identificar la huella de la acción transitada con intensos debates; al intentar construir consensos; apreciando la multiplicidad de saberes compartidos que aportaron a la concreción de los espacios lúdicos, recreativos y de encuentro construidos; colabora en significar conceptualmente la praxis desde distintas cátedras universitarias, que procura procesos de enseñanza-aprendizajes de estudiantes, que motivan nuevos proyectos de investigación y sus propias búsquedas en el campo de la salud comunitaria. (D'Angelo-Farto et al., 2021, p. 253)

Participar de procesos comunitarios desde la docencia, la extensión y las prácticas comunitarias propicia transformaciones profundas subjetivas, personales y profesionales. De este modo, el día después de “Inquietes”, fue el inicio del proyecto de tesis doctoral en Salud Mental Comunitaria de una de las autoras de este artículo, Marcela D'Angelo-Farto, acompañada desde el rol de dirección por Claudia Bang. Allí, procuró describir la participación

11 Foffani, L., Lavallen, E., Molina, S., Villón, J. (2017). *El rol del Espacio Público, abordado desde métodos participativos. El caso de la comunidad Mocoví Com-Caia. Recreo. Santa Fe*. [Tesis de licenciatura en Arquitectura, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral].

Nievas, Y. y Biaggini, C. (2015) *La intervención de Terapia ocupacional en Atención Primaria de la Salud para niños y niñas del Barrio Mocoví de la ciudad de Recreo*. [Trabajo final de licenciatura en Terapia Ocupacional, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral].

Bonancina, S. y Cantero, L. (2017). *Terapias Ocupacionales y juventudes. Un análisis desde las prácticas de participación ciudadana de los/as jóvenes en los espacios públicos del barrio mocoví de la localidad de Recreo*. [Trabajo final de licenciatura en Terapia Ocupacional, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral].

de las niñeces y su articulación con la gestión intersectorial local y, así, reconocer de qué manera ha sido factible la implicancia de las niñeces como sujetos actuantes y transformar su vida cotidiana a partir de los “Inquietes”. A la vez, fue posible estimar de qué modo la participación de las niñeces contribuye en la gestión de micropolíticas intersectoriales. A continuación compartiremos algunas líneas de análisis que configuran las conclusiones y hallazgos en este estudio de caso.

Participación, comunicación y cuidados

Desde el inicio de “Inquietes”, se sostuvieron reuniones interinstitucionales con sede en el CAPS Intercultural con el propósito de planificar, implementar y monitorear las acciones desplegadas en el marco de los Proyectos de Extensión Universitaria. Así, las novedades que iban aconteciendo durante los procesos participativos de las niñeces en escuelas y espacios públicos eran comentadas entre actores sociales, quienes definían acciones, estrategias y recursos para acompañar, a través de la gestión, con la materialización de las propuestas colectivas. Escuchar las voces de las niñeces permitió la sucesión de acciones y proyectos sociales que, paulatinamente, en equipo y por tarea, motivaron la incorporación de actores locales de salud, educación y desarrollo social, equipos docentes y estudiantes de Terapia Ocupacional, Arquitectura, Diseño y Comunicación visual y Trabajo Social. En términos de Chiara et al. (2017):

Los programas son en la gestión local un recurso que los actores articulan en función de operar en torno a una agenda que los precede; a la vez que, en tanto actores, inciden en el modelado de las demandas y su incorporación (o no) en la agenda gubernamental. (p. 61)

Reconocemos, en la inclusión de nuevos actores y en la integralidad entre saberes culturales, académicos y populares, la relevancia que adopta la dimensión comunicacional en los procesos comunitarios. Pasquali (1980) resalta la comunicación como aquella “relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad, siendo por ello un factor esencial de convivencia y un elemento determinante de las formas que ASUME la sociabilidad del hombre” (p. 9). Hemos advertido, entre las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales desplegadas, aquellas comunicacionales dirigidas a generar condiciones de oportunidad para el diálogo entre actores, a pesar y a partir de sus diferentes perspectivas en torno a una cuestión social en común.

Sostener sistemáticamente reuniones de monitoreo con sede en el CAPS Intercultural, socializar las decisiones en un grupo cerrado de *Facebook* y registrar en papelógrafos y actas son acciones que favorecen la vinculación entre comunicación y participación desde una perspectiva de cuidado. Cuidado de la confianza que se va entramando, de las motivaciones que nos vinculan, de las expectativas de las niñeces, de las frustraciones y desesperanzas, de quienes deciden volver a confiar. Coincidimos con la concepción de Gattino y Chacarelli (2021) acerca del cuidado como política:

Todos somos necesitados y proveedores de cuidado, en redes socio-culturales diversas y a veces invisibles. De tal modo hablamos de reciprocidad y sinergia, nos alejamos de la linealidad que rige la lógica de casi todos los sistemas y políticas, planes y programas institucionales, y pensamos a la política como la pluralidad infinita de formas de cuidar de sí, con otros, del Otro, y de lo común. (p. 13)

La comunicación de los avances de las acciones que se van implementando durante los “Inquietes” constituye también una estrategia facilitadora para motivar la participación de nuevos actores. Así, se fueron incluyendo docentes para proseguir con el diseño de los juegos en la escuela y usuarios/as y trabajadores/as del CAPS fueron aportando sus ideas, saberes y capacidades para el diseño y la intervención en el espacio público.

En el cuadro siguiente, detallamos la inclusión de actores sociales al inicio y al final de los “Inquietes”. Esto dialoga con el nivel de intensidad *in crescendo* en la gestión intersectorial local, caracterizada por modos diversos de participación a través de acciones de comunicación, colaboración, cooperación y asociación (Winkworth y White, 2011; Rovere, 1999; Cunill-Grau et al., 2015).

AÑO	Actor Social	Referencia Institucional
2014	Práctica Preprofesional Terapia Ocupacional en Comunidad	Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas- Escuela Superior de Sanidad- UNL. Licenciatura en Terapia Ocupacional
	CAPS Intercultural Mocoví Natarentanca com Nalequetegueta	Ministerio de Salud (gobierno de la provincia de Santa Fe) Municipalidad de Recreo
2017	Práctica Preprofesional Terapia Ocupacional en Comunidad	Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas- Escuela Superior de Sanidad- UNL. Licenciatura en Terapia Ocupacional
	Cátedra Morfología I	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo- UNL Licenciatura en Arquitectura y Urbanismo
	CAPS Intercultural Mocoví Natarentanca com Nalequetegueta	Ministerio de Salud (gobierno de la provincia de Santa Fe) Municipalidad de Recreo
	Escuela N° 1338-Com Caia Escuela N° 509- 11 de Octubre Escuela N° 1277- Robustiano Aldao	Ministerio de Educación (gobierno de la provincia de Santa Fe)
	Consejo de Ancianos	Comunidad Com Caia
	Areas de Deporte y Cultura; Salud; Planificación Territorial.	Municipalidad de Recreo

Figura N° 1. Actores sociales en los “Inquietes” (años 2014-2017)

Elaboración propia.

La sostenibilidad en el tiempo de los Proyectos de Extensión Universitaria modelados comunitariamente ha permitido el establecimiento de modos de relación entre sus participantes que denotan vínculos de creciente confianza. Esta apreciación abre múltiples consideraciones que giran en torno a la valoración de la confianza como categoría conceptual emergente a la hora de caracterizar la participación en encuentros intergeneracionales, interdisciplinarios, intersectoriales e interculturales y su vinculación con la variable *tiempo*. Compartimos, en la figura N° 2, la correspondencia entre las fases en los ciclos de los “Inquietes” a partir del diálogo establecido entre los momentos metodológicos de los Programas de Extensión Universitaria (*preliminar, implementación en campo y posterior*), los momentos didácticos que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizajes de “Práctica Preprofesional de Terapia Ocupacional en Comunidad” (*texto y contexto; cuestión social y vida cotidiana; identidad profesional y posición ético política*) y los momentos metodológicos de los procesos participativos de las niñeces en actividades y talleres de salud mental comunitaria organizados en escenarios de vida cotidiana (*aproximación diagnóstica, formulación del plan de trabajo,*

monitoreo). A la vez, todo se realiza en consonancia con las decisiones que van tomando los actores sociales durante los procesos de gestión intersectorial local de los “Inquietes”. Esta estrategia da cabida al tiempo de la participación comunitaria sin quedar encorsetada en los tiempos programáticos o, mejor dicho, permite a lo programático ir al ritmo-espacio-tiempo de la vida cotidiana (de Quiroga y Racedo, 2003).

Procesos, ciclos y fases de Inquietes en escala anual						
Procesos	Primer cuatrimestre académico			Segundo cuatrimestre académico		
Práctica Pre profesional de TO en comunidad	Texto/Contexto	Cuestión social y vida cotidiana	Identidad profesional y posición ético política	Texto/Contexto	Cuestión social y vida cotidiana	Identidad profesional y posición ético política
Procesos Participativos de niñeces en talleres lúdico artísticos	Aproximación diagnóstica	Fomulación Plan de trabajo	Monitoreo	Aproximación diagnóstica	Fomulación Plan de trabajo	Monitoreo
	Secuencia de Proceso participativo Niñeces			Secuencia de Proceso participativo Niñeces		
Proceso de Gestión Intersectorial Local	Reunión Interinstitucional	Reunión Interinstitucional	Reunión Interinstitucional	Reunión Interinstitucional	Reunión Interinstitucional	Reunión Interinstitucional
	Secuencia anual de Proceso Intersectorial sostenida en reuniones con frecuencia quincenal- sede en CAPS					
Proyectos de Extensión Universitaria	Momento preliminar		Implementación en el campo	Momento posterior		
	Desarrollo de Inquietes en prácticas de SMC desde una perspectiva de Salud Integral					
Vida cotidiana en barrios de la ciudad de Recreo						

Figura N° 2. Correspondencia entre fases en los ciclos de los procesos de “Inquietes” Escala anual.

Elaboración propia.

El trabajo en conjunto entre niñeces y estudiantes universitarios/as, docentes y trabajadores/as de salud en encuentros intergeneracionales se caracterizó por la disposición a la escucha atenta de la perspectiva niña, tanto a la hora de comentar un problema como al enunciar alternativas de solución para ser ensayadas en las escuelas y en los espacios públicos, vinculadas a la convivencia, los cuidados y el derecho a jugar. Hemos identificado que, durante los procesos participativos transcurridos en los talleres lúdico-artísticos, se ha dado, por parte de los estudiantes, la revisión de la posición ético-política a partir de la reflexión crítica de sus praxis, orientadas a reconocer los supuestos conceptuales, éticos y metodológicos que subyacen en los abordajes comunitarios y denotan miradas patriarcales, colonialistas y adultocéntricas. Advertimos que, en el encuentro intergeneracional, el lenguaje de los vínculos es sostenido a través de experiencias lúdicas que habilitan la construcción de la

confianza y son, entonces, procesos que promueven la capacidad de agencia de las niñeces y transforman su cotidianidad. Este modo de relación define encuentros multicéntricos que, sin perder de vista la asimetría imprescindible en la relación adulto-niño, da lugar a la vivencia de un coprotagonismo entre actores sociales:

Un nuevo pacto intergeneracional permite desarrollar una mirada más compleja y flexible del ciclo de la vida, de nuestra condición de ser seres dependientes y autónomos al mismo tiempo. Pero básicamente a reconocernos como seres en relación. Aprender a irlo siendo coincide con aprender a cuidar de sí, de los otros y de lo otro, es decir, de la Naturaleza. La CDN [Convención sobre los Derechos del Niños] nos introduce, a su modo, a dos desafíos mayores: a reinventar qué es ejercer el derecho a la protección y qué es el derecho a la participación en contextos sociales excluyentes, discriminantes y expulsadores. Se requiere superar el contrato social de la modernidad en que los niños y niñas eran objeto de protección compulsiva y pasar a un pacto —siempre entre iguales— que haga de la relación mundo adulto y mundo de niños y niñas una experiencia de respeto y mutuo florecer. (Cussianovich, 2022, p. 54)

Se trata de un protagonismo compartido: el de las personas adultas al generar condiciones de oportunidad para que las niñeces también puedan protagonizar el encuentro intergeneracional con acciones y decisiones que les atañen.

Reflexiones finales

Investigar “Inquietes” en la actualidad, luego de cinco años de finalizada la implementación de los Proyectos de Extensión Universitaria en barrios de la ciudad de Recreo, se torna posible porque durante su desarrollo se fueron registrando secuencias de las acciones colectivas protagonizadas por las niñeces, estudiantes universitarios/as, equipos de salud, equipos de docentes universitarios/as y equipos de extensión y se fue sistematizando la experiencia. De este modo, se atesoran insumos fotográficos, audiovisuales y escritos que se centran en la descripción, caracterización y análisis de los procesos participativos de las niñeces y su articulación con la gestión intersectorial local en prácticas de salud mental comunitaria desde una perspectiva de salud integral.

Disponer de los registros nos permite recuperar los aprendizajes transcurridos en esta experiencia y evocar innumerables momentos vivenciados al ser parte de “Inquietes”, aconteci-

dos en encuentros intergeneracionales e interinstitucionales de construcción colectiva, de expresión de lo diferente, lo opuesto, lo próximo, lo diverso, con acuerdos y disensos entramados al ritmo de los tiempos comunitarios, simultáneos, procesuales, subjetivos y personales. Tiempos que implican disposición para ser acompañados y tensiones a ser habitadas. Tiempos de las niñeces, de las personas adultas, de lo intercultural, de lo programático, de lo político.

Indagar los procesos comunitarios sostenidos desde los Proyectos de Extensión Universitaria permite significar saberes y aprendizajes e identificar las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales presentes en las experiencias de gestión intersectorial local. La producción de conocimiento que viene de la reflexión crítica de las praxis dialoga con saberes que se ensayan durante los Proyectos de Extensión Universitaria y que habilitan preguntas que pueden ser abordadas desde la investigación para revisar los supuestos ético-políticos que subyacen en torno a la alteridad y a la construcción de un nosotros. Esto permite profundizar los conocimientos acerca de la participación, la ciudadanía, la comunicación y los cuidados desde una perspectiva social y crítica.

Consideramos que resulta indispensable continuar reflexionando acerca de la integralidad entre las funciones universitarias y nuestras prácticas cotidianas. Esta noción, a propósito de su enunciado polisémico, requiere ser significada en su contexto y desde las vivencias que se van atesorando. Para quienes participamos de las prácticas comunitarias, de los “Inquietes” y de esta investigación, se trata de un modo de pensar, sentir, decir y hacer a través de habitar encuentros que reconocen la diferencia y se entraman entre saberes intergeneracionales, interculturales e interdisciplinarios.

Bibliografía

Arraigada, I., Catenazzi, A., Chiara, M., Cravino, M. C., Danani, C., Representação, N., Di Virgilio, M., Galizzi, D., Hintze, J., Moro, J., Nirenberg, O., Pereira, J., Potenza dal Masetto, F., Respeto, F. (2017). *Gestión de la política social: conceptos y herramientas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 13(2), 109-120. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13Issue2-fulltext-399>

Bertucelli, S. (2000). Reportaje Pensar en redes. *Revista La Fuente*, (16). Revista de Divulgación Psicológica y Social. <https://sebastianbertucelli.com.ar/reportaje-pensar-en-redes-revista-la-fuente-no16-1992/>

Cittadini, R. (2015). Trabajo Social: debates, experiencias territoriales, sentidos y disputas en Latinoamérica. En *II Jornadas Latinoamericanas. VIII Jornadas Disciplinarias de Trabajo Social. Revista A-Inter-Venir*.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas en Graciela Frigerio (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinares.

Cunill-Grau, N., Repetto, F., y Bronzo, C. (2015). Coordinación intersectorial pro integralidad de las instituciones de protección social en S. Cecchini, F. Filgueira, R. Martinez, R. y C. Rossel (Edits.), *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización*, (pp. 407-444). CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/38821>

Cussiánovich, A. (2022). *La Convención sobre los Derechos del niño a 32 años de su aprobación 1989-2021*. <https://lnkd.in/eiFtPzDb>

D'Angelo, M., Donayo, F., Heinrich, V. (2014). Trascendiendo el aula. Construcción de identidades y autonomías. En *Libro de Actas, VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior. La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior*. <https://www.aidu-asociacion.org/la-construccion-de-saberes-acerca-de-la-ensenanza-un-desafio-para-la-docencia-universitaria-y-de-nivel-superior-libro-de-actas-cidu-2014/>.

D'Angelo-Farto, M., Vitale, M., Lucca, A., Ramirez, H., Colombero, F., Ramos, S. (2021). Quieto no existe: participación ciudadana de las niñas en diálogo con la extensión universitaria y la investigación en D. S. Herrera Prada, D. Oyarzún Gómez, N. Iglesias Mills, D. González Garrido, S. Y. Hinestroza Rodríguez, A. Gómez Polo, P. I. Jaramillo Tangarife, J. P. Velásquez, B. C. Peralta Duque, L. M. Villescas Guzmán, M. Valdez González, J. Ugalde Otárola, V. B. Ribeiro Da Motta, M. Aparecida Voltarelli, C. Valdés Henao, Y. Mendoza Giraldo, B. Barragan Castrillón, P. D. Martínez Sierra, E. J. Sarmiento Sánchez ... C. V. Afonso Viana (Coords.). *Desigualdades. IV Bienal Latinoamericana y caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos*. CINDE <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2906>.

De Quiroga, A. y Racedo, J. (2003). *Crítica de la vida cotidiana*. (6.^a ed). Cinco.

Efron, R. (2017) El campo del derecho de la infancia y el campo de la salud mental. *Revista Salud Mental Comunidad*, 4, 17-30.

Freire, P. (1978). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Galende E. (2017). El campo del derecho de la infancia y el campo de la salud mental. *Revista Salud Mental y Comunidad*, 4, 8-16.

Gattino, S. R., Chacarelli, M. E. (2021). El cuidado como política. Ética centrada en la vida. En W. Uranga (Comp.), *Políticas Sociales. Estrategias para construir un nuevo horizonte de futuro*. CONICET, FAUATS, Ministerio de Desarrollo Social, RIPPSO. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/08/6602_-_libro_politicas_sociales_vol_3-web.pdf

Hidalgo, A. L. (2023). Apuntes para la construcción de un “nosotros” en la integralidad de las funciones sustantivas universitarias. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 13(18). DOI: 10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0003

Maffia, D. (s. f.). Barreras para acceder a los derechos.

Michalewicz, A., Pierri, C., y Ardila-Gómez, S. (2014). Del proceso de salud/enfermedad/atención al proceso salud/enfermedad/cuidado: elementos para su conceptualización. *Anuario de investigaciones*, 21(1), 217-224.

Pasquali, A. (1980). La comunicación: un modelo simplificado de definición. Elementos del proceso. En *Comprender la comunicación*.

Rovere, M. (1999). Redes en salud; un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad. Ed. Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.

Proyecto Inquietes: Derechos en Movimiento. (2014). *Proyecto de Extensión Universitaria. 22.ª Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Estado y Territorio*. Universidad Nacional del Litoral.

Proyecto Inquietes: Derechos en Movimiento. (2017). *Proyecto de Extensión Universitaria. Informe final*. Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Litoral. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional (2010-2019)*.

Winkworth, G. y White, M. (2011). Australia's children 'safe and well'? Collaborating with purpose across commonwealth family relationships and state child protection systems. *Australian Journal of Public Administration* 70(1), 1-14. doi:10.1111/j.1467-8500.2010.00706.x

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



CONVERSACIONES

¿Qué encontrarás en esta sección?

Esta sección está destinada a recuperar intercambios de ideas entre referentes universitarixs y/o territoriales, entre diversxs actorxs que vienen pensando, reflexionando y/o desarrollando prácticas y experiencias vinculadas a la extensión universitaria. Se podrán presentar conversaciones a modo de diálogos, intercambios o entrevistas, transcripciones de conferencias o disertaciones extensión universitaria, como así también traducciones de producciones que no se encuentren publicadas en español.

Programa Universitario en la Cárcel, más de 20 años garantizando el derecho a la educación superior

María Luisa Domínguez | luisa.dominguez@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba

Victoria Chabrando | victoriachabrando@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 01/11/23

Aprobación final: 07/11/23

Motivados por la búsqueda de hacer de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) una universidad más inclusiva y de democratización de acceso a la educación superior desde una perspectiva de derechos humanos, en 1999 se crea el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Desde entonces y de manera ininterrumpida, organiza el dictado de cinco carreras de grado (Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras) en todos los establecimientos penitenciarios de la provincia de Córdoba.

A 40 años de la recuperación de la democracia, en conversación con Luisa Domínguez¹, actual coordinadora del PUC, nos adentramos en las dinámicas de un espacio que hace más de 20 años construye y democratiza conocimientos y ciudadanía.

¹ Luisa Domínguez es licenciada en Letras por la UNC y doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como coordinadora del Programa Universitario en la Cárcel (FFyH-UNC), como docente en la Escuela de Letras (FFyH) y como becaria posdoctoral de CONICET.

El PUC es una de las apuestas institucionales más importantes de la FFyH. ¿Qué destacarías de la historia del Programa a más de 20 años de su implementación?

El Programa Universitario en la Cárcel se crea en 1999 a partir de un convenio entre la FFyH y el Ministerio de Justicia. Su principal antecedente fue el Programa UBA XXII, una propuesta similar de la Universidad de Buenos Aires que data de 1985. Hacer mención de este antecedente no es casual, ya que permite evidenciar que este tipo de programas son apuestas institucionales directamente relacionadas con un estado democrático en el que la educación y el acceso a la cultura son entendidos como derechos humanos.

En estos 24 años de existencia, el PUC ha atravesado distintos momentos que podríamos organizar en tres etapas, en línea con la propuesta del equipo de investigación dirigido por Alicia Acín². Una primera, inaugural, coincide aproximadamente con los primeros ocho años de funcionamiento. Durante ese período se celebraron acuerdos y se crearon las condiciones necesarias para llevar adelante el Programa en la Facultad. El período finaliza en 2007 con la creación del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel (PUSyC), dependiente del Rectorado de la UNC, cuyos objetivos, entre otros, buscaban propiciar un encuadre de trabajo articulado entre las iniciativas de las distintas unidades académicas de la UNC en contextos de encierro. El marco institucional de Rectorado fue clave para el fortalecimiento de la iniciativa del PUC como así también para la consolidación de los vínculos con el Servicio Penitenciario de la provincia. Durante este período, las actividades se desarrollaban de manera presencial en la unidad penitenciaria N° 2 del barrio San Martín. En 2008, por demanda de interesados, se solicita el dictado de la carrera de Historia en Bouwer y aquí podríamos decir que comienza un segundo momento en la historia del PUC, en el que se asiste a su consolidación (ver, por ejemplo, Corra, Herranz y Pereyra 2022 en la *Revista Alquimia*) gracias a un contexto político universitario, provincial y nacional favorable para este tipo de iniciativas. Esto se evidencia en la creación de muchísimos programas de este estilo en el país por estos años. De hecho, los datos relevados por la Red UNECE (Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro) muestran que entre 2006 y 2018 se crearon 23 de las 34 propuestas de este tipo que hay actualmente en Argentina.

Volviendo al PUC, en 2015 sucede un acontecimiento importante, que es el desmantelamiento de la unidad penitenciaria de San Martín y su traslado al Complejo Carcelario N° 1, ubicado en la localidad de Bouwer, a 20 km de Ciudad Universitaria. Este período impli-

2 Secyt 2018- 2022, Proyecto Consolidar: “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel”. Dirección: Dra. Alicia Acin y Mariel Castagno. Investigadores: Jorge Perano, Ana M. Correa, Teresita Pereyra, Silvana M. Herranz, Inés O., León Barreto, José I. Páez y Marcela Morcillo.

có una reconfiguración del Programa, sobre todo por el aumento de la distancia física y el esfuerzo económico que comenzaron a significar para la FFyH los traslados de docentes a ese complejo. Esta decisión, además, tuvo como consecuencia la profundización de la dispersión de lxs estudiantes, ya que un grupo grande fue trasladado a otras cárceles de la provincia, en particular a Cruz del Eje (localidad ubicada a 145 km de la ciudad de Córdoba, o sea, a más de dos horas de distancia desde Ciudad Universitaria). Esto implicó que muchxs de ellxs abandonaran sus estudios o se retrasaran considerablemente en el cursado. Si bien un año después se logró recomponer la situación y se acordó continuar con los traslados, las condiciones eran muy desgastantes para lxs estudiantes, lo que derivó en la suspensión de los traslados con fines educativos.

En 2019, se reconoce otro momento, en el que comienza a implementarse una nueva propuesta educativa híbrida de clases presenciales en Bower con retransmisión virtual para el resto de las cárceles de la provincia. Esta medida sirvió como base para enfrentar los desafíos impuestos por la pandemia durante 2020 y 2021. En 2022, con el retorno pleno de la Facultad a sus dinámicas presenciales habituales, el Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC) informó que, sin embargo, no se restituirían los traslados de lxs estudiantes ubicados en las cárceles más lejanas e incluso tampoco dentro de los módulos de la propia cárcel de Bower. A partir de entonces, el PUC no tuvo otra opción que dictar toda su oferta académica de manera virtual, al tiempo que las actividades extensionistas también se vieron considerablemente limitadas. Esto ha implicado la reconfiguración del dispositivo pedagógico, que pasó de tener una modalidad exclusivamente presencial a una estrictamente virtual, lo que ha supuesto la implementación de nuevas estrategias frente a los nuevos condicionantes.

El PUC además de ofrecer carreras universitarias en la cárcel, es un espacio de formación para estudiantes y graduadxs de la FFyH. ¿De qué modo se integran los propósitos del Programa con las trayectorias estudiantiles?

Parte de las tareas del PUC es articular las realidades intra y extramuros, por lo cual los espacios de formación para la comunidad académica general son fundamentales. Por eso anualmente convocamos a estudiantes y egresadxs a sumarse al equipo de trabajo del PUC, lo que contribuye significativamente a su fortalecimiento. Y esto es así no solo por las múltiples tareas que desarrollan ayudantes y adscriptxs (entre las que se destacan los espacios de comunicación académica, un espacio de intercambio con estudiantes del PUC y la confección del Boletín), sino también porque permiten hacer presente en Ciudad Universitaria una propuesta que funciona a varios kilómetros de distancia y en contextos de privación de libertad. En un ida y vuelta, ayudantes y adscriptxs contribuyen a mitigar el aislamiento y a

garantizar la presencia de nuestra institución en la cárcel y, al mismo tiempo, a traer la voz de lxs estudiantes presxs a la Facultad.

Actualmente, ¿cuál es el mayor desafío del Programa?

En este momento el mayor desafío viene siendo la reconfiguración del dispositivo pedagógico del PUC (para conocer más, ver los trabajos de Alicia Acín), un dispositivo muy complejo, desarrollado a lo largo de muchos años por especialistas de nuestra Facultad y que partía de un acuerdo entre las partes que garantizaba la presencia física de estudiantes y docentes en un aula universitaria destinada al dictado de clases. Desde el levantamiento del estado de emergencia, al finalizar la pandemia, se nos informó la decisión de mantener la suspensión de los traslados de internxs con fines educativos. Esto ha implicado repensar integralmente el funcionamiento académico del Programa, el diseño de nuevas estrategias para no perder el contacto con nuestrxs estudiantes (como actividades extracurriculares presenciales, visitas regulares para relevar particularidades de la cursada, etc.), el desarrollo de una oferta académica inclusiva y de calidad, como así también el ingenio de lxs docentes para adaptarse a esta nueva realidad —aunque la experiencia de la pandemia fue un antecedente muy importante que ha permitido desarrollar buenas propuestas, que seguramente se irán afinando con el tiempo—. En este contexto, una de las propuestas más interesantes viene siendo el Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias de Estudiantes del PUC que implementamos este año, que consiste en la conformación de un equipo de tutorxs disciplinares por carrera, que acompañan el estudio y acreditación de las materias de lxs estudiantes del programa.

También tenemos otros desafíos que demandan el diálogo con otros espacios de la Facultad y la Universidad. La historia del Programa ha demostrado que a mayor articulación y proliferación de propuestas en distintas unidades académicas, mayores son las posibilidades de articular con lxs otrxs actorxs que intervienen en este complejo juego interinstitucional, que involucra al Ministerio de Justicia, al Servicio Penitenciario y a la Universidad, como mínimo. Mientras más facultades se sumen con propuestas similares al PUC, tanto académicas como extensionistas, mejor será el posicionamiento de la UNC en los espacios carcelarios, lo que redundaría en la ampliación del acceso al derecho de la educación superior y a la cultura, pero también en mejorar las condiciones materiales de ese acceso.

Finalmente, siempre está como horizonte aumentar la matrícula intramuros (de 180 estudiantes actualmente), mejorar las condiciones de permanencia y fomentar el egreso.

A 40 años de la recuperación de la democracia, ¿cuál es el significado que desde el PUC adquiere esta idea?

Como decía al comienzo, estos programas que se proponen fortalecer la educación pública llevando la universidad a otros territorios son hijos de la democracia, como es el caso de UBA XXII, que surge dos años después de la restitución de la vida democrática en el 83. Alcanzar ofertas de educación superior a las cárceles implica hacer circular conocimientos por instituciones que han sido diseñadas para distintos grupos de personas y empezar a romper el elitismo y hermetismo académicos. Es importante reparar en que, antes de empezar a estudiar, para la mayoría de las personas privadas de libertad, ir a la facultad no formaba parte de su horizonte de posibilidades. Este tipo de programas busca alterar esta lógica de distribución desigual de acceso a la educación y al mundo del trabajo y, consecuentemente, a la calidad de vida en un marco de justicia social. Si no fuera porque vivimos en un estado democrático, difícilmente podríamos haber desarrollado este tipo de propuestas.

Tanto el PUC como el resto de los programas que hay en el país son apuestas de políticas de gestión. Si bien en la actualidad, desde la Red y en acuerdo con la SPU, se está buscando desarrollar un marco institucionalizante para este tipo de propuestas, lo cierto es que dependen de los modelos de gestión coyunturales de las universidades públicas, de modo que su existencia está directamente atada a las propuestas de cada gestión de gobierno (universitario, pero también provincial y nacional). Dicho esto, hoy más que nunca tenemos que defender las universidades públicas y sus notables avances en el ámbito de la inclusión y calidad educativas.

Este año se desarrollaron propuestas para trabajar sobre ciudadanía universitaria y participación democrática con estudiantes del PUC, ¿cuál es el balance de estas iniciativas?

La Jornada de Ciudadanía Universitaria, realizada durante octubre, fue un espacio que se pensó en continuidad con el taller de “Ciudadanía Universitaria. La construcción del oficio de estudiantes universitarixs”, organizado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la FFyH durante mayo del 2023. El objetivo de este espacio fue el de acercar a lxs estudiantes privados de libertad instancias de reflexión e involucramiento con la vida democrática de las universidades públicas. En contextos de encierro es difícil que lxs estudiantes se reconozcan como sujetos de derechos, ya que parte de la lógica carcelaria es, precisamente, su escamoteo. El hacinamiento y las malas condiciones de vida son moneda corriente, lo que

va erosionando la propia subjetividad y genera un desinvolucramiento con la vida pública. La ciudadanía universitaria en contextos de encierro busca paliar esta situación. De allí que estas jornadas fueron un puntapié para profundizar en el sentido de la educación como un derecho humano y la participación política como parte necesaria de su ejercicio y defensa.



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Improntas de la dictadura en el campo filosófico de Córdoba: investigación sobre los saberes universitarios, las desapariciones, los exilios y lxs estudiantxs en la transición a la democracia

Joaquín Fernández | joacofernandezvaldes@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Facundo Moine | fjmoine@mi.unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba

Laura Arese | arese.laura@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Melania Celiz | melaniaceliz@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Paula Hunziker | paulahunziker@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 21/11/23

Aceptación final: 21/11/23

El Proyecto Institucional “Improntas de la dictadura en el campo filosófico de Córdoba: investigación sobre los saberes universitarios, las desapariciones, los exilios y lxs estudiantxs en la transición a la democracia”, de la Escuela de Filosofía, se propone promover reflexiones e indagaciones sobre la historia reciente del campo filosófico en Córdoba —particularmente, en la Escuela de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC)—, en especial en los años que van desde fines de los sesenta y principios de los setenta a los primeros años de la década del ochenta.

Para este número de la E+E, invitamos a docentes, estudiantxs y egresadxs de la Escuela de Filosofía, integrantes del Proyecto, para que nos cuenten el proceso de este trabajo, los propósitos y los desafíos.

¿Cómo surgió la iniciativa de trabajar esta temática en la Escuela de Filosofía?

Joaquín Fernández (estudiante): Como estudiante de Filosofía y militante estudiantil, el proyecto me pareció una buena oportunidad para acercarme a la historia de la casa de estudios de la que formo parte. Para mí, fue una forma de acercarse no libresco ni individual, sino a partir del vínculo y el trabajo cooperativo con docentes e incluso con partícipes de ese pasado reciente. Para alguien que empieza a estudiar Filosofía —o cualquier disciplina humanística, al menos— ese pasado no puede dejar de ser llamativo. Por una parte, porque es elusivo. Se lo nombra, pero siempre [es] como que queda boyando, como si fuera un tiempo violento del que no se sabe tanto, difícil de abordar en el contexto de una clase. Entonces, surge la pregunta: ¿cómo nace la Escuela de Filosofía que conocemos, la Escuela democrática actual?, ¿cómo surge de ese pasado?, ¿cómo rompió con él?, ¿qué de ese pasado continúa?, ¿qué relación podemos establecer entre lo que sucede hoy en el aula, la relación que desarrollamos con la filosofía y ese pasado, una época que se nos presenta, al menos *prima facie*, muy oscura, llena de autoritarismos?

Laura Arese (profesora): Nuestro proyecto también comprende la década de los ochenta y el retorno democrático, en donde toda una generación de estudiantxs de la dictadura, por entonces algunos ya jóvenes docentes, emprendieron un proyecto de renovación y refundación de la Escuela. También nos interesan las preguntas que surgen de ese período: ¿cómo interpretó esa generación el pasado dictatorial?, ¿qué prácticas filosóficas instituyeron para enfrentarlo?, ¿qué de ese legado nos habita y nos nutre todavía?

Facundo Moine (egresado): Sumando a lo planteado por Joaquín, diría que hacer esta memoria institucional nos permite, sin dudas, colmar un vacío y saldar una deuda que aún tenemos pendiente en lo que respecta a la investigación y comprensión de las diferentes condiciones y características que adquirió el campo filosófico durante dicho período y en el marco de nuestra Escuela. Aunque disponemos de algunas aproximaciones previas, aún nos quedan muchos aspectos por seguir explorando. El proyecto surge precisamente con la pretensión de avanzar en este terreno, indagando, entre otras cosas, las matrices teóricas que predominaban en ese entonces y sus diversas implicancias en la filosofía producida y enseñada en la academia; la conformación del cuerpo docente en relación con los casos de cesantías y exilios; las desapariciones; y las particularidades de la vida estudiantil, tanto de los años de la dictadura como de la llamada “transición”. No obstante, esta iniciativa

también nos brinda la valiosa oportunidad de impulsar debates y realizar intervenciones concretas en torno al perfil y al rol que hoy le otorgamos a nuestra institución y a nuestras propias prácticas filosóficas.

¿Qué supone trabajar con la(s) memoria(s) de la Escuela de Filosofía y de la Filosofía como disciplina?

Laura: Como decía Joaquín, creo que para las disciplinas humanísticas la pregunta por el propio pasado es una pregunta importante. Comprender lo que somos implica, en parte, preguntarse cómo hemos devenido a ser eso que somos. Como profe —recientemente incorporada— de la materia “Enseñanza de la Filosofía”, participar en este proyecto está siendo muy enriquecedor porque me abrió nuevas perspectivas y nuevas preguntas sobre nuestras prácticas de enseñanza. Explorar los programas, las discusiones sobre los planes de estudio, las producciones de los profes de la época es una manera de introducirse a la dimensión “productiva” de la institucionalidad de esos años, tanto de los setenta como de los ochenta. En estas dos décadas, con claras diferencias entre ambas, por supuesto, la Escuela se pensó mucho a sí misma. Se preguntó cómo, para qué, para quiénes, con quiénes hacer filosofía, e hizo apuestas institucionales fuertes en consecuencia, no sin muchas discusiones y tensiones no saldadas de por medio. Volver a esas décadas “refundacionales” que fueron los setenta y los ochenta es una manera de volver a pensarnos y de comprendernos un poco mejor. Y también es una ocasión para volver a hacernos esas preguntas.

Joaquín: En línea con lo que dice Lau, la historización de la Escuela y de “nuestra filosofía”, por así decirlo, te lleva a revitalizar el presente y la época que nos toca. Viendo las condiciones de cursada ultrapolitizadas, entre el Cordobazo y la Primavera camporista, como un estado de asamblea permanente y la ultraindividualización que sufrió a partir de su intervención dictatorial, la Escuela actual, como tal, parece una victoria frente a una historia donde había poco espacio para la construcción del saber con otrxs, para el goce y el disfrute conociendo y participando políticamente. Nuestra época muestra algunas virtudes que alientan a profundizarlas y a involucrarse más en la vida de esta pequeña comunidad filosófica cordobesa.

Facundo: Agregaría que trabajar con esta(s) memoria(s) nos coloca, como filósofxs, ante un elemento que no es muy común en nuestra disciplina, me refiero al archivo. Este trabajo nos impulsa a recuperar una serie de documentos del pasado, atendiendo a la diversidad y a la variedad que los constituye. Como señaló Laura, nos encontramos no solo frente a las producciones teóricas o los libros publicados por los distintos profesores de aquellos años,

sino también frente a planes de estudio, programas de materias, actas de jornadas, legajos docentes, resoluciones, informes; en fin, una amplia gama de documentos que enriquecen nuestros análisis. Además, este trabajo nos lleva a vincularnos con diferentes instituciones, como el Archivo Provincial de la Memoria, por ejemplo, como así también a recuperar las voces de diferentes actores que, directa o indirectamente, participaron de nuestra Escuela o de nuestra Facultad durante el período de la dictadura.

El Proyecto está integrado por diferentes claustros de la Escuela y está acompañado por docentes de diversas carreras y áreas de la FFyH. ¿Cuáles son las potencialidades del trabajo interclaustrero e interdisciplinario?

Joaquín: Unx puede ver la potencialidad interdisciplinaria apenas entra en la misma dinámica de trabajo. Los ejercicios más enriquecedores, en términos de formación propia, pero también de conocimiento del tema histórico, los viví a partir de talleres y clases preparatorias que nos brindaban integrantes del equipo en calidad de archivólogxs o antropólogxs, por ejemplo. Y así nos “autoformamos” para armar los grupos que iban luego a buscar y revisar los archivos de la Facultad, a entrevistar a no docentes y studentxs que vivieron la Escuela durante los setenta. Además de tener a lxs especialistas dentro del equipo (porque lxs filósofxs sabemos poco y nada de trabajo de campo), la relación interclaustrero jugaba un rol importante en el trabajo de investigación. Mientras lxs docentes hacían de guía para ciertas cuestiones relativas a los temas y métodos, también propiciaban un nexo con el orden institucional (si necesitábamos un permiso, el acceso a un archivo, etc.) pero, sobre todo, con ese pasado que queríamos elucidar y en más de un sentido. Lxs profes nos ayudaron a contactar a lxs actores de entonces que lxs studentxs entrevistamos y también trajeron, como claustrero, ese mismo pasado como algo mucho más familiar. En una exposición que organizamos sobre viejos planes de estudio y programas de materias que hicimos, en [la] que participó casi todo el plantel docente, las anécdotas y los comentarios de lxs profes brotaban con una intensidad increíble. Creo que a lxs docentes lxs moviliza una necesidad de contar, relatar y reelaborar esa historia reciente y, a lxs studentxs, unas ganas de hacer, de participar de la historia que se hace, ahora, desde una revisión crítica del pasado.

Laura: Para mí, como docente, la presencia de studentxs es importante porque aportan un conjunto de preguntas, inquietudes, modos de aproximarse a las cuestiones y los actores involucrados que no son las mismas que las de quienes habitamos la Escuela desde hace un tiempo más prolongado. Lo que dice Joaquín tiene que ver con la importancia que tiene el encuentro intergeneracional para los procesos de construcción de memoria. Por una razón muy básica, pero no menos importante: la memoria se activa y se renueva con nuevas pre-

guntas y, por ello, para las generaciones más viejas, es fundamental que haya nuevos actores dispuestos a escuchar y a repreguntar desde otros puntos de vista.

A cuarenta años de la recuperación de la democracia, ¿cuál es el significado que adquiere esta idea desde el trabajo en este proyecto?

Melania Celiz (estudiante): Creo que es difícil hablar del significado que adquiere el proyecto desde la perspectiva de los cuarenta años de la recuperación de la democracia si se tiene en cuenta que reúne a personas no solo de claustros y disciplinas distintas, sino también personas que vivieron la dictadura y la recuperación de la democracia y a otrxs que nacimos y fuimos criados en democracia. Considero que cada trayectoria de vida incide en el significado que tienen estos cuarenta años desde la recuperación de la democracia y ello incide de manera particular en las líneas de investigación que cada unx aborda dentro del proyecto.

Con esa aclaración previa, partiendo de entender que las ideas son generadoras de sentido, creo que este aniversario nos invita a pensar sobre los sentidos acerca de la democracia que ha ayudado a construir el campo filosófico y cómo esos sentidos han sido disputados a lo largo de estos cuarenta años.

A su vez, los cuarenta años de democracia y el contexto político actual se presentan como una interpelación a indagar, entre otras cosas, acerca de las continuidades que encontramos tanto en el plano discursivo como [en el] de las ideas y políticas que fueron sostenidas durante la última dictadura cívico-eclesiástico-militar en pos de imponer un modelo de país, rompiendo lazos sociales. Se trata de continuidades que siguen estando presentes y que incluso hoy son reivindicadas y utilizadas por quienes procuran imponer lo individual por sobre lo colectivo, eliminando todo tipo de reconocimiento y valor a lo social y con total menosprecio por la vida de lxs otrxs.

Paula Hunziker (profesora, directora de la Escuela de Filosofía y responsable del Proyecto): Efectivamente, una de las apuestas de este proyecto es el encuentro de diferentes generaciones para pensar en el campo filosófico desde una perspectiva que incluya las memorias y el trabajo más específico con los archivos. Lo que estamos construyendo, por eso, es, a la vez, un horizonte de investigación sobre nuestra institución y un diálogo. Como decía Gadamer, no es una buena actitud frente a aquello que nos llega del pasado (porque no es verdad que el pasado esté pasado, el pasado sigue llegando y habita el presente de diversos modos, conscientes o inconscientes) creer que uno está entendiendo: ese pasado tiene que aparecer en su alteridad y, para eso, es necesario confrontarse con los textos,

con los discursos, con los programas y planes de nuestra Escuela durante la dictadura. Por supuesto, esta tarea parte del suelo de las memorias que nos brindan orientaciones respecto a qué buscar, cómo y dónde. Y, además, si bien el análisis de fuentes nos permite cierta distancia para comprender, sin dudas lo que uno quiere es comprender el proyecto de generaciones anteriores y sus efectos inmediatos en el proyecto de la generación de la “recuperación democrática”, efectos que llegan al presente. Muchos de nuestros profesores, o sea, de los profesores que nos han formado, son parte de esa generación. Para ellos, el nombre de “democracia” estaba sin dudas ligado al proyecto de una salida política del autoritarismo, pero también de su influencia en ciertos modos de enseñanza, producción y circulación de la filosofía que —vaya la paradoja— hoy, en noviembre de 2023, vuelve a ser la alternativa política y filosófica central —democracia o fascismo—, pero que, en términos de la democratización de los modos de organización, de producción y de circulación del conocimiento filosófico tiene, ahora, todo el legado de cuarenta años. Un legado que hay que defender, en primer lugar, respecto de los peligrosos avances de una derecha antidemocrática, pero que también hay que revisar y evaluar. Para todo eso, sin dudas, un proyecto como este es un reservorio epistémico y ético que sería necesario promover en las diferentes Escuelas que conforman cada Facultad. Porque los documentos están, hay que poner el foco allí y constituir series y archivos para el presente y el futuro.



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

“Recorrer Memoria”, un proyecto extensionista con Refugio Libertad

Ana Carol Solís | acarolsolis@yahoo.com.ar | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 21/11/23

Aceptación final: 21/11/23

El Refugio Libertad es un espacio comunitario que funciona en el predio del ex-Grupo 141 de Artillería del Ejército, dependiente de la Dirección de Fabricaciones Militares —puntualmente de la Fábrica Militar de Río Tercero— del Ministerio de Defensa. Se ubica en una zona rural a 55 km al sur de la ciudad de Córdoba, en la margen norte del río Los Molinos y llega hasta el dique de José de la Quintana. Colinda con las localidades y ejidos de José de la Quintana (al norte y noroeste), Villa San Isidro (al noreste) y Los Molinos (al sur); todas ellas de menos de 1000 habitantes. La experiencia comunitaria en este espacio implica un trabajo en diversas líneas: desde trabajos de memoria histórica hasta producción sustentable con las familias de la zona. En la actualidad, el Refugio Libertad constituye, además, una experiencia diferente de sitios de memorias emergentes, que expresan modos de gestión no estatales, sino comunitarios. Como reza su sitio en línea¹: “en marzo de 2020, con la presencia de Nora Cortiñas, la organización señaló por primera vez el edificio de la ex-Enfermería como Centro Clandestino (es el espacio más nombrado en los testimonios que integran la investigación judicial en curso)”.

Para esta edición de *E+E*, conversamos con integrantes de uno de los proyectos extensionistas que este año se está llevando a cabo en el predio. Dialogamos con lxs estudiantes de la licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, becarixs de extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) por el Área Ruralidad: Sofía Di Piazza, Pedro Armesto y Francisco Palacios Laguía.

¹ Refugio Libertad en línea: https://refugio.libre.org.ar/quienes_somos/memoria_historica/

Para citación de este artículo: Solís, A. C. (Mayo-noviembre de 2023). Recorrer Memoria, un proyecto extensionista con Refugio Libertad. *E+E: estudios de extensión y humanidades* 10(16), pp. 163-169.

¿De qué se trata el proyecto?

El proyecto comienza gracias a un fuerte vínculo que, como militantes estudiantiles, tenemos con el Refugio Libertad. Desde 2018, lxs compañerxs que allí militan y trabajan se proponen construir el Sitio de Memoria ex-Grupo de Artillería 141² con la intención de resignificar un territorio usado para la muerte y convertirlo en uno de vida, cuidados, reproducción y trabajo comunitario. A medida que desarrollaban este trabajo, nos acercaron que tenían, al menos, dos dificultades: la falta de visibilización del Sitio y la falta de recursos materiales y culturales de las unidades educativas de la zona que podrían visitarlo. Ante este escenario es que, junto con ellxs, construimos la propuesta de “Recorrer Memoria”.

El objetivo del proyecto es fortalecer este proceso de visibilización, recuperación y reconstrucción que se viene haciendo, observar los usos que dieron a este espacio las Fuerzas Armadas desde 1960 a 1993 y las acciones de recuperación del lugar llevadas a cabo desde 2018 hasta la actualidad. Para lograrlo es que nos pusimos en la tarea de vincular el Sitio de Memoria ex-GA 141 con la Escuela Técnica de Minería IPET N° 265 y, luego, con lxs estudiantes, egresadxs y docentxs de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS)³.

Nosotrxs organizamos las actividades de este proyecto en tres grandes etapas. Primero hicimos un diagnóstico: mediante una serie de entrevistas a informantes claves averiguamos cuál era la situación en torno al conocimiento y significaciones que tenían lxs jóvenes del IPET N° 265 sobre el Sitio de Memoria ex-GA 141. En segundo lugar, buscamos realizar recorridos por el predio, tanto con lxs jóvenes del IPET N° 265 como con la comunidad de la FCS. Por último, propusimos la participación en un taller. Registramos todo esto de manera audiovisual para facilitar su comunicación con las comunidades de Villa San Isidro, José de la Quintana, Anisacate y la UNC.

Con “Recorrer Memoria” apostamos a construir un modo no estatal de pedagogía de la memoria. Nosotrxs entendemos que la memoria es una construcción que hacen lxs sujetxs sobre el pasado vivido o transmitido, a partir de contextos específicos marcados por el tiempo, el espacio y las relaciones sociales en las que están insertos. Es por esto que consideramos que el fortalecimiento del Sitio de Memoria ex-GA 141 es inseparable de los demás desafíos económicos, sociales y políticos que se enfrentan en la ruralidad.

² En adelante, ex-GA 141.

³ La vinculación con la facultad se hizo a través de la cátedra de “Antropología Sociocultural”, el seminario “Movimientos Socioterritoriales en Espacios Rurales: Derechos y Conflictos” y el Programa de Extensión “Ruralidades: derechos y conflictos campesino indígenas”.

¿De qué modo se vinculan los saberes de sus trayectorias estudiantiles con las de lxs compañerxs del refugio?

Como estudiantes de Ciencia Política, muchas veces estamos acostumbradxs a observar los diferentes procesos desde una perspectiva institucionalista y estatista. Tenemos el vicio disciplinar de preocuparnos por la formalidad de las instituciones. En el proyecto buscamos tensionar con esta comodidad. Hacemos convivir este hacer politológico más *mainstream* (por llamarlo de algún modo) con una perspectiva más comunitaria de la política.

Un ejemplo de esta convivencia es cuando revivimos el debate de la museificación de la memoria. La posición estatal con respecto a la historización del terrorismo de Estado sigue siendo la de construir museos que petrifican los sentidos allí donde funcionaron Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio. En el Sitio de Memoria ex-GA 141, la propuesta es completamente opuesta, es resignificar el sitio a través de prácticas comunitarias de apropiación. Nosotrxs conocemos mucho más de la primera opción y lxs compañerxs del Refugio, de la segunda. Esto nos permite enriquecer nuestras perspectivas y dotar de carácter comunitario algunas cuestiones de la museificación como el uso de imágenes, el diseño de un recorrido, la construcción de líneas temporales, etc.

Otro ejemplo de convivencia de nuestros saberes se da cuando lxs compañerxs del Refugio nos demuestran los grandes silencios que tiene el Estado en la reconstrucción del pasado. En nuestra formación politológica aprendemos sobre sus limitaciones, las zonas a las que no llega y los discursos que no permite, pero en este proyecto lo vivenciamos. La memoria de la muerte y vida en la ruralidad durante la última dictadura cívico-ecclesiástico-militar de nuestro país es todavía subterránea. Lxs compañerxs del Refugio asumen la tarea de recabar estas historias y, en ese proceso, nosotrxs buscamos aportar al darle circulación dentro de los ámbitos académicos.

Finalmente, en todo momento, lo que nos vincula es compartir un compromiso militante con la memoria, la verdad y la justicia.

Es un proyecto que vincula el trabajo de docentes y estudiantes. ¿Cómo se potencian los vínculos interclaustrales que se desarrollan en territorio?

En nuestro proyecto, contamos con la participación de dos docentes que ocupan el lugar de directoras: Sabrina Villegas y Ana Carol Solís. El vínculo con ellas lo construimos en la propia marcha. La práctica extensionista es muy diferente de la práctica áulica. Mientras la segunda muchas veces tiene un carácter instructivo, la primera se basa en el diálogo de saberes y la construcción de conocimientos y decisiones de forma conjunta y colectiva. Las relaciones de poder que se dan en las aulas quedan desdibujadas en este proyecto. Esto no significa que dejemos de ser estudiantes o docentes, pero sí tenemos una dinámica de intercambio más horizontal.

Este vínculo lo vamos construyendo con reuniones y mensajes por un grupo de Whatsapp donde desde ambas partes consultamos, aportamos, evaluamos y decidimos. En este proceso para nosotrxs es muy importante, por un lado, saber que contamos con el compromiso de ambas directoras y, por el otro, con su confianza para que nosotrxs llevemos adelante las tareas con nuestros criterios. Estas dos características son fundamentales para los aprendizajes extensionistas que este proyecto nos está dejando.

Otra cuestión sobre el vínculo interclaustral es que también es interdisciplinar. Ninguna de las directoras proviene de la Ciencia Política. En este sentido, hacer dialogar miradas políticas, históricas y antropológicas en una relación estudiante-docente nos permite una perspectiva mucho más amplia e integral a la hora de desarrollar el proyecto.

Como estudiantes de grado, ¿qué aprendizajes les provee esta experiencia extensionista?

Muchos de esos aprendizajes ya fueron saliendo en la charla. Sin embargo, es oportuno remarcar las enseñanzas sobre la extensión que nos viene dejando este proyecto.

Lo primero que notamos cuando empezamos con “Recorrer Memoria” es que las prácticas extensionistas conllevan tiempos propios, distintos a otras prácticas universitarias. La articulación y coordinación con otros actores y la construcción de una agenda conjunta son procesos largos y dificultosos que escapan a las posibilidades de planificación. Las dimensiones del tiempo y necesidades de los actores del territorio muchas veces no son las mismas que las nuestras. En ese sentido, comprendimos que no se trata de imponer unas sobre las otras, sino de edificar su sintonía.

Lo segundo que entendimos es que la comprensión y caracterización del territorio es un proceso continuo. Por más información que recolectemos con anterioridad a llevar a cabo el proyecto, esta siempre es escasa. Cada visita, reunión, encuentro, charla que se va dando durante la práctica extensionista aporta algo nuevo.

También aprendimos que las diversas problemáticas que se viven en el territorio se terminan entrelazando con el problema que la práctica extensionista propone aminorar. Observamos que la cuestión de la memoria es inseparable de los demás desafíos que se viven en las zonas rurales.

Finalmente, con este proyecto comprendimos que la extensión nos ayuda a romper con algunos vicios propios de la formación académica. Para nosotrxs fue muy valioso tener ese acercamiento con otros sectores y actores no universitarios y no hacerlo desde una lógica asistencialista, sino de trabajo y producción conjunta.

¿Se desarrollan otras experiencias extensionistas en ese territorio con las que estén en diálogo? Si es así, ¿cómo se podría, en su opinión, potenciar ese estar juntxs en el territorio desde la universidad?

Sí, en el Refugio Libertad, por suerte, se están empezando a hacer varios proyectos extensionistas desde diferentes facultades. Con el que más contacto tenemos, por compartir militancia estudiantil con lxs compañerxs que lo desarrollan, es “Brigadas Alfabetizadoras ‘Luis Carnevale’: erradicando el analfabetismo con las Trabajadoras Unidas por la Tierra”. El proyecto busca trabajar sobre la población adulta analfabeta de la localidad de Los Molinos. Este tiene dos etapas: un relevamiento y un posterior momento de trabajo pedagógico-educativo en brigadas.

Los dos proyectos tienen como eje general la educación y pedagogía en contextos rurales. Esto nos permitió, por ejemplo, realizar los primeros acercamientos a los actores del territorio de manera conjunta, lo que nos dio más seguridad tanto a nosotrxs como a lxs compañerxs del otro proyecto. Luego compartimos experiencias, perspectivas y avances. Esto significó una gran potencialidad para el desarrollo separado y conjunto de los proyectos.

Pensamos que esta manera de trabajar problemáticas distintas pero vinculadas por el territorio tendría que ser más fomentada por la universidad. Un proyecto para Beca SEU como el nuestro aísla un problema y pretende aminorarlo, pero en la práctica concreta eso no es posible: los problemas se entrelazan constantemente. Muchas veces recibimos de actores universitarios la precaución de no hacer tantos proyectos en el mismo lugar, pero ¿qué hace-

mos cuando los problemas son tantos y tenemos la disposición para colaborar? Para nosotrxs la extensión de nuestra universidad no tiene que tener como unidad los proyectos, sino los territorios. Mapear e identificar las acciones que se vienen llevando a cabo y vincularlas en programas más integrales es un buen camino para reforzar la extensión universitaria. La Facultad de Ciencias Sociales viene avanzado en este trabajo y nosotrxs lo celebramos.

Desde su experiencia actual, ¿cómo se pueden traducir los trabajos de extensión universitarios en aprendizajes y apropiaciones hacia la universidad y hacia el territorio para evitar que se trate de situaciones aisladas que no se retroalimentan o que desarrollan, a veces, cambios acotados? ¿Qué podría sumar para continuar y profundizarlas en ambos polos de la relación extensionista?

Cambiar el enfoque de *proyectos* a *territorios* ayudaría mucho con esto. No habría tantas situaciones aisladas de extensión ni cambios tan acotados, sino un abordaje integral donde, para hacer un proyecto, por ejemplo, se recuperarían experiencias concretas de extensión en el mismo territorio y se generaría, así, un acumulado de conocimientos y prácticas.

Por otra parte, pensamos que, si la universidad quiere lograr ese proceso de apropiación, tiene que poner en tensión las lógicas de producción de conocimiento hegemónicas y unilaterales que ofrece la academia. En otros términos, poder entender otras formas de percibir y conocer el mundo, de aprender y construir conocimiento de la realidad que no sean las más propias, divulgadas y predominantes de la universidad, como lo puede ser el positivismo científico.

Si bien consideramos que el diálogo entre saberes es fundamental y muy enriquecedor para ambos polos de la extensión, para nosotrxs no hay que buscar tanto traducir las experiencias extensionistas sino, más bien, hacerlas. El problema de la apropiación se resuelve a partir de la salida al territorio, del encontrarse con las problemáticas y poblaciones que normalmente solo estudiamos, de aprender desde otro lado y de dialogar entre diferentes tipos de saberes. Para alcanzar esto hay que empezar haciendo, por lo menos, dos cosas. Primero, para nosotrxs, hay que expandir y apostar a la extensión a nivel universitario, buscar la especificidad de cada disciplina y aprovechar lo vasto del territorio cordobés. La extensión es uno de los tres pilares de la universidad; sin embargo, en comparación con la docencia y la investigación, quedó ciertamente relegada en importancia, presupuesto, visibilización e institucionalización. Segundo, hay que disputar el modelo extensionista que hoy impera en la universidad. Actualmente, cuando se piensa en extensión a nivel estudiantil, se reduce al Compromiso Social Estudiantil (CSE). Se trata de una práctica que no vemos como un proceso forma-

tivo, sino como una obligación para recibirse. Además, el CSE muchas veces tiene lógicas asistencialistas. Hay que apostar por un modelo de extensión que levante las banderas del diálogo de saberes, de la cercanía de la universidad a la sociedad y de la producción de conocimiento sensible a las necesidades del pueblo.

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 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.

Re-existencia de la Comunidad Kamiare Comechingón Pluma Blanca. Conflictos socioterritoriales, DD. HH. interculturales y prácticas extensionistas

José María Bompadre | jomabom@yahoo.com.ar | Universidad Nacional de Córdoba

César Marchesino | cesar.marchesino@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 31/10/23

Aceptación final: 31/10/23

Resumen

La Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC), desde el regreso de la democracia y como parte de su política académica institucional, viene impulsando de manera sostenida y creciente una agenda en materia de derechos humanos. Dicha agenda se expresa en una serie de actividades de docencia, investigación y extensión orientadas a la promoción y defensa de los DD. HH., una expresión concreta de dicha política es la creación del Programa de Derechos Humanos en el año 2012. En esta línea de trabajo, la Secretaría de Extensión de la FFyH ha asumido la necesidad de avanzar en el proceso de interculturalización de los DD. HH. (de Sousa Santos, 2010) que operan como marco de las prácticas extensionistas. El reconocimiento de esta necesidad parte del constante diálogo e interacción con distintxs actorxs extrauniversitarixs y se plantea en dos dimensiones, que son a la vez complementarias entre sí. Por un lado, se trata de ampliar el horizonte de los DD. HH. en pos de incluir la diversidad creciente de demandas relacionadas con la violación de derechos, en este sentido es que nos planteamos una serie de

interrogantes sobre *quiénes* participan de ese proceso. ¿Qué sujetxs son reconocidxs como portadorxs de derechos?, ¿quién determina, y mediante qué mecanismos, el reconocimiento de estxs sujetxs y sus derechos?, ¿podemos hablar solo de personas humanas plausibles para exigir derechos? (Grosso, 2019; Maldonado-Torres, 2019). Por otro lado, el cumplimiento de este objetivo nos plantea un abanico de cuestiones metodológicas en relación a *cómo* se construye el diálogo de saberes y la traducción intercultural entre lxs diversxs sujetxs y sus demandas en relación a los derechos. ¿Cómo articular las diversas gramáticas en torno a las nociones de dignidad que los grupos y comunidades reconocen como propias?, ¿cómo entablar el diálogo entre personas humanas y no humanas en relación a la defensa de sus derechos? (de Sousa Santos y Sena Martins, 2019).

Por otra parte, y atentxs a los procesos que apuntan a garantizar la integralidad de funciones en el ámbito universitario, ¿qué rol puede jugar la extensión universitaria en estos procesos? (Gezmet, 2014), ¿cómo articular acciones entre docencia, investigación y extensión de cara al proceso de interculturalización de los DD. HH.?, ¿cómo formar a quienes desarrollan prácticas extensionistas?, ¿cuáles son los modos de curricularizar estos contenidos y aspectos de la extensión?

En estas coordenadas, ¿cómo podemos problematizar los derechos humanos en el marco de un trabajo de extensión colaborativo con pueblos indígenas? Los desafíos implican considerar algunas cuestiones fundamentales, específicamente en este caso, orientar los trabajos a una perspectiva de derechos que considere que los pueblos indígenas han sido sometidos a un proceso de subalternización permanente desde la conformación del Estado como nación. A su vez, importa atender a las modalidades diferenciales en que las provincias gestionaron y gestionan las alteridades originarias de su interior y definieron sus propias economías políticas de producción de las diversidades, diferencias y desigualdades. En este sentido, en la provincia de Córdoba reconocemos un proceso de larga duración de preterización y borramiento de los pueblos indígenas (Bompadre, 2016). Este ha incidido en los destratos respecto a la aplicabilidad de la legislación específica, especialmente la aprobada desde la recuperación del proceso democrático que refiere al reconocimiento de la preexistencia étnica al Estado nacional y los derechos al acceso a los territorios de propiedad comunitaria. La actualidad de los conflictos territoriales que afectan a las comunidades indígenas de Córdoba mantienen, más allá de cada caso en particular, especificidades que importa destacar: la no aplicación del derecho indígena vigente (internacional, nacional y provincial), dificultades de acceso a la justicia por parte de los miembros de las comunidades y avance de un modelo capitalista extractivista por parte de particulares o del Estado provincial. Esta expoliación no solo a lo que habitualmente llamamos naturaleza, sino también

a personas humanas y no humanas, se entiende como una violencia que también es simbólica (Misetich Astrada, 2021) o bien, un terricidio¹.

Estos y otros interrogantes animan la invitación a tomar como caso de elucidación la intervención y el acompañamiento en el proceso de defensa del territorio ante las amenazas de desalojo que viene sufriendo, por parte de empresarios y privados, la comunidad Kamiare Comechingón Pluma Blanca, la cual está ubicada en los cerros cruzados por río Chavascate, entre Candonga y El Manzano, en la provincia de Córdoba. Este caso se formaliza con la audiencia pública realizada en los Tribunales de Jesús María el jueves 21 de julio de 2022. En ella participaron representantes de las comunidades originarias de Córdoba, miembros del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas y representantes de organismos de derechos humanos de la Facultad de Ciencias Sociales (UNC), de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) y del Instituto de Culturas Aborígenes.

Palabras clave

Kamiare Comechingón Pluma Blanca, interculturalización, derechos humanos, preexistencia étnica, propiedad comunitaria

Re-existence of the Kamiare Comechingón Pluma Blanca Community. Socio-territorial conflicts, intercultural DD. HH. and extensionist practices

Abstract

The Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of Córdoba (FFyH, UNC), since the return of democracy and as part of its institutional academic policy, has been promoting a sustained and growing human rights agenda. This agenda is expressed in a series of teaching, research and extension activities aimed at the promotion and defense of human rights, a concrete expression of this policy is the creation of the Human Rights Program in 2012. In this line of work, the Secretariat of Extension of the FFyH has assumed the need to advance in the process of interculturalization of Human Rights (de Sousa Santos, 2010) that operate as a framework for extension practices. The recognition of this need is based on the constant dialogue and interaction with different extra-university actors and is proposed in two dimensions, which are at the same time complementary to each other.

1 <https://museoantropologia.unc.edu.ar/2021/05/basta-de-terricidios/>

On the one hand, it is a matter of broadening the horizon of human rights in order to include the growing diversity of demands related to the violation of rights, in this sense, we raise a series of questions about who participates in this process: which subjects are recognized as bearers of rights; who determines, and through what mechanisms, the recognition of these subjects and their rights; can we speak only of plausible human persons to demand rights (Grosso, 2019; Maldonado-Torres, 2019); and, if so, which subjects are recognized as bearers of rights (Grosso, 2019; Maldonado-Torres, 2019).

On the other hand, the fulfillment of this objective raises a range of methodological questions in relation to how to build the dialogue of knowledge and intercultural translation between different subjects and their demands in relation to rights: how to articulate the different grammars around the notions of dignity that groups and communities recognize as their own, how to establish a dialogue between human and non-human persons in relation to the defense of their rights (de Sousa Santos and Sena Martins, 2019).

On the other hand, and in view of the processes that aim at guaranteeing the integrality of functions in the university environment, what role can university extension play in these processes (Gezmet, 2014), how to articulate actions between teaching, research and extension in the face of the process of interculturalization of human rights, how to train those who develop extension practices, what are the ways of curricularizing these contents and aspects of extension, how to train those who develop extension practices, what are the ways of curricularizing these contents and aspects of extension?

In these coordinates, how can we problematize human rights in the framework of a collaborative extension work with indigenous peoples? The challenges imply considering some fundamental questions, specifically in this case, orienting the work to a rights perspective that considers that indigenous peoples have been subjected to a process of permanent subalternization since the formation of the State as a nation. At the same time, it is important to pay attention to the differential ways in which the provinces managed and manage the original alterities of their interior and defined their own political economies of production of diversities, differences and inequalities. In this sense, in the province of Córdoba we recognize a long-lasting process of preterization and erasure of indigenous peoples (Bompadre, 2016). This has had an impact on the challenges regarding the applicability of specific legislation, especially that approved since the recovery of the democratic process that refers to the recognition of ethnic pre-existence to the national State and the rights of access to community-owned territories. The current territorial conflicts affecting the indigenous communities of Córdoba maintain, beyond each particular case, specificities that are important to highlight: the non-application of the current indigenous law (international, national and provincial), difficulties of access to justice for the members of the communities and the advance

of an extractivist capitalist model by private individuals or the provincial State. This plundering not only of what we usually call nature, but also of human and non-human persons, is understood as a violence that is also symbolic (Misetich Astrada, 2021) or else, a terricide. These and other questions encourage the invitation to take as a case of elucidation the intervention and accompaniment in the process of defense of the territory against the threats of eviction that the Kamiare Comechingón Pluma Blanca community, located in the hills crossed by the Chavascate River, between Candonga and El Manzano, in the province of Córdoba, has been suffering from, by businessmen and private companies. This case was formalized with the public hearing held in the Courts of Jesús María on Thursday, July 21, 2022. It was attended by representatives of the native communities of Córdoba, members of the National Institute of Indigenous Affairs and representatives of human rights organizations from the Faculty of Social Sciences (UNC), the Faculty of Philosophy and Humanities (UNC) and the Institute of Aboriginal Cultures.

Keywords

Kamiare Comechingón Pluma Blanca, interculturalization, human rights, ethnic pre-existence, community property.

Para verlo, haga click aquí

https://www.youtube.com/watch?v=_oDHV6KTOu4

Bibliografía

Bompadre, J. M. (2016). *(Des)Memorias de La Docta. De barbudos miscegenados a comechingones comunalizados: procesos contemporáneos de emergencia étnica en Córdoba*. [Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba].

Gezmet, S. (2014). La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones. En Barrientos, M. (Comp.), *Compendio bibliográfico sobre extensión universitaria* (pp. 23-29). Universidad Nacional de Córdoba.

Grosso, J. L. (2019). La descolonización de los derechos humanos. En Badano, M. del R. (Coord.), *Educación superior y derechos humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH), Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Maldonado-Torres, N. (2019). De la colonialidad de los Derechos Humanos. En de Sousa Santos, B. y Sena Martins, B. (Ed.), *El pluriverso de los Derechos Humanos. La diversidad de luchas por la dignidad* (pp. 83-107), Ediciones Akal México.

Misetich Astrada, L. (2021). Violencia territorial hacia las comunidades indígenas en Córdoba (Argentina). *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas* 10(19), 31-53.

de Sousa Santos, B. (2010). Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (pp. 63-95). Ediciones Trilce, Extensión Universidad de la República.

de Sousa Santos, B. y Sena Martins, B. (Ed.). (2019). *El pluriverso de los Derechos Humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. Ediciones Akal México.

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Contra/Tapa: la producción de un ciclo de pódcast como espacio de articulación entre investigación, docencia y extensión

Patricia Viviana Scherman¹ | patricia.scherman@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba

Romina Laila Sarnovich² | laila.sarnovich@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba

María Eugenia Giovine³ | maeugeniagiovine@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 17/11/23

Aceptación final: 17/11/23

Resumen

El presente trabajo busca mostrar las actividades realizadas en el Proyecto Extensionista “Memoria de Páginas Destruídas” (Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba [UNC]) que conjuga la recopilación de testimonios con la elaboración de un dispositivo didáctico que permite visibilizar las prácticas biblioclásticas ocurridas durante la última dictadura militar en la Argentina. El proyecto se articula con la investigación “Autores censurados en la última dictadura militar. Efectos en la carrera de Psicología en

1 Directora del Proyecto de Extensión “Memoria de Páginas Destruídas”, cátedra B de “Sistemas Psicológicos Contemporáneos”. Facultad de Psicología.

2 Coordinadora del Proyecto de Extensión “Memoria de Páginas Destruídas”, cátedra B de “Sistemas Psicológicos Contemporáneos”. Facultad de Psicología.

3 Coordinadora del Proyecto de Extensión “Memoria de Páginas Destruídas”, cátedra B de “Sistemas Psicológicos Contemporáneos”. Facultad de Psicología.

Para citación de este artículo: Scherman, P. V., Sarnovich, R. L. y Giovine, M. E. (Mayo-noviembre de 2023). *Contra/Tapa: la producción de un ciclo de pódcast como espacio de articulación entre investigación, docencia y extensión*. E+E: estudios de extensión y humanidades 10(16), pp 178-186.

Córdoba” (Secretaría de Ciencia y Tecnología, UNC) y se realiza en coproducción con *Radio Zeppelin*, de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB, UNC).

A partir de un muestreo de bola de nieve, se seleccionaron nueve participantes: escritorxs, bibliotecarixs, librerxs, profesorxs e intelectuales reconocidxs en el medio local. Se realizaron entrevistas semiestructuradas analizadas mediante una codificación primero abierta y, luego, temática, con el auxilio del *software ATLAS.Ti*. Este análisis permitió la realización de un ciclo de pódcast denominado *Contra/Tapa*, el cual constará de cuatro temporadas. Consideramos que convocar a actores universitarios y extrauniversitarios a trabajar articuladamente en el diseño, producción y visibilización de un acervo documental de historia oral contribuye a afianzar procesos democráticos, como también a la construcción de espacios de ciudadanía y de promoción de derechos humanos.

Palabras clave

Biblioclastia, pódcast, pedagogía de la memoria, memoria oral.

Contra/Tapa: a produção de um ciclo de podcasts como espaço de articulação entre pesquisa, ensino e extensão

Resumo

Este trabalho busca mostrar as atividades realizadas no Projeto de Extensão “Memória das Páginas Destruídas” (SEU-UNC), que combina a coleta de depoimentos com o desenvolvimento de um dispositivo didático que torna visíveis as práticas biblioclásticas ocorridas durante o último período militar. ditadura na Argentina. O projeto está articulado com a investigação “Autores censurados na última ditadura militar. Efeitos na licenciatura em Psicologia de Córdoba” (SECyT-UNC), e é realizado em coprodução com a Rádio Zeppelin de uma escola secundária de Córdoba (ESCMB-UNC). Com base na amostragem bola de neve, foram selecionados nove participantes: escritores, bibliotecários, livreiros, professores e intelectuais reconhecidos no meio local. Foram realizadas entrevistas semiestructuradas, analisadas primeiro por meio de codificação aberta e depois temática, com auxílio do software Atlas.Ti. Esta análise permitiu a criação de um ciclo de podcasts denominado *Contra/Tapa*, que será composto por quatro temporadas. Acreditamos que convocar atores universitários e não universitários para trabalharem conjuntamente na concepção, produção e visibilidade de um acervo documental de história oral contribui para o fortalecimento dos

processos democráticos, bem como para a construção de espaços de cidadania e de promoção dos direitos humanos.

Palavras-chave

Biblioclastia, podcast, pedagogia da memória, memória oral.

Serie de pódcast que busca sacar la tapa de cada historia de resistencia de aquellos libros que nos obligaron a desaparecer

En las páginas que siguen compartimos el proceso de construcción de un dispositivo didáctico auditivo, denominado *Contra/Tapa*, destinado a problematizar sobre las prácticas biblioclásticas (Bosch y Carsen, 2015) acontecidas durante la última dictadura militar en la ciudad de Córdoba. A partir de la investigación “Autores censurados en la última dictadura militar. Efectos en la carrera de Psicología en Córdoba de la Universidad Nacional de Córdoba” (Secretaría de Ciencia y Tecnología, UNC), se reconoce la importancia de profundizar en el estudio de los entramados de poder que subyacen en los mecanismos de censura. Partir de la historia de la psicología permitió deslindar la necesidad de indagar y reflexionar acerca de la biblioclastia: sus efectos psicosociales sobre las personas que la vivenciaron y su inscripción como ruptura en la trama social (Sarnovich et al., 2023a; 2023b). En esa vía, en el año 2020, nació el Proyecto de Extensión “Memoria de Páginas Destruídas” (Secretaría de Extensión Universitaria, UNC) que buscó reconstruir vivencias y representaciones desde la perspectiva de lxs participantes a través del registro de testimonios orales de escritorxs, bibliotecarixs, librerxs, profesorxs e intelectuales reconocidxs del espacio social más amplio.

Durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983), la lucha antisubversiva se libró tanto en el terreno militar como en el cultural, a través de la implementación de diversas modalidades de censura (Nasif et al., 2020). La disputa del campo discursivo por parte del Proceso de Reorganización Nacional (PRN) se instrumentó, posteriormente, en una política de censura cultural que se concretó a través de la “Operación Claridad” en 1977 (Agesta, 2018). Se ha señalado (Berti et al., 2017; Bossié, 2008; Gociol e Invernizzi, 2015; Schulmaister, 2010; Zeballos, 2008) que los gobiernos autoritarios se caracterizan por privar a la población, de manera sistemática, del acceso a recursos culturales considerados contrarios o perjudiciales a ideales morales, políticos o religiosos que dicho régimen detenta.

En el marco del PRN, podemos reconocer gran cantidad de incidentes biblioclásticos que fueron operativizados en procedimientos y dispositivos locales, lo que los hizo plausibles en un aparente marco de legalidad (Nasif et al., 2020). Una política funcional hacia la cultura fue necesaria para el cumplimiento integral del terrorismo de Estado como estrategia de control y disciplinamiento (Gociol e Invernizzi, 2015, p. 23). Comprender el entramado de estos incidentes que se presentan como paradigmáticos nos permite reconocerlos en el presente bajo diferentes ropajes.

Pretendimos generar un registro documental en relación al valor-memoria y valor-identitario de los testimonios, más allá del valor histórico-judicial (Da Silva Catela, 2002), que pudiera articular, en un dispositivo didáctico, la plena vigencia de la violación de derechos humanos de las prácticas biblioclásticas (Bossi, 2008; Zeballos, 2008), lo que zocaba las bases democráticas de una sociedad. Dado el carácter traumático de nuestro pasado reciente y el registro de experiencias aún no documentadas (Fantini et al., 2020), a 40 años del retorno de la democracia, resulta necesario rescatar la relevancia de la oralidad en la construcción de memoria colectiva a partir de los testimonios de lxs actores. Es por ello que este ciclo de pódcast fue elaborado a partir de y con las voces de lxs protagonistas recopiladas en los testimonios. En este sentido, estamos convencidas de la potencialidad del ciclo *Contra/Tapa* para sostener y fortalecer la ciudadanía, tan necesaria en la construcción de procesos democráticos.

Se eligió el formato pódcast como soporte, realizado en coproducción con Radio Zeppelin de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB) para el diseño y edición del producto sonoro. Asimismo, en la elaboración de la narrativa, se incorporaron fuentes documentales y las voces de estudiantes de nivel medio. De este modo, el recurso tecnológico abrió paso al intercambio de saberes a partir de un diálogo intergeneracional y posibilitó, a lxs más jóvenes, la apropiación de un pasado reciente no vivido. De aquí que la elección del género pódcast obedece a dos razones: por un lado, se ajusta a la perspectiva de historia oral y, por el otro, obedece a cuestiones técnico-didácticas que facilitan el acceso, la reproducción y la difusión.

Resistir la trama

La primera etapa consistió en la selección de entrevistados, la cual se realizó con base en la técnica del muestreo de bola de nieve y se centró en personas vinculadas al mundo del libro que hubieran vivenciado algún incidente biblioclástico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, basadas en cinco ejes elaborados conjuntamente con el área de Pedagogía de la Memoria del Archivo Provincial de la Memoria (APM): censura, acceso a los libros, perspectiva de derechos humanos, destrucción de bienes culturales y memoria colectiva. A partir del material recopilado se realizó una codificación abierta y luego temática, a fin de estructurar un ciclo de pódcast sobre la base de la perspectiva de lxs protagonistas. Las instalaciones de la radio permitieron obtener un registro auditivo de calidad, adecuado para la posterior elaboración de pódcast.

En una segunda etapa, se incorporaron estudiantes de la Facultad de Psicología que realizaban una práctica de extensión por canje de créditos curriculares. Durante su trayectoria y en trabajo colaborativo con Radio Zeppelin, lxs estudiantes realizaron las desgrabaciones, etiquetado, cronometrado, diseño y planificación del ciclo de pódcast, la redacción de guiones ficcionales y elaboraron las pautas de grabación. Del análisis cualitativo a partir de una codificación abierta, emergieron los siguientes nodos: “el libro como objeto”, “el libro como identidad”, “el libro como trama” y “el libro como testigo”. A partir de estos, se elaboraron las etiquetas de primer y segundo nivel de la red semántica (Seid, 2016) con el auxilio del software ATLAS.Ti. Cada grupo de etiquetas fue conceptualizado y cada etiqueta representa un fenómeno o una figuración abstracta de un acontecimiento personal, una vivencia, un objeto o una acción que se identificaba como significativa en la entrevista. Así, los nodos definieron las temporadas, esto es, lo macro; y las etiquetas de primer y segundo nivel, los episodios y su contenido, es decir, lo micro. Mediante la selección y recorte del material pertinente al nodo elegido, se realizó el guion ficcional y la pauta (maquetado para la locución y edición sonora) de cada episodio del ciclo de pódcast.

Durante el corriente año, se ofreció el espacio del Proyecto “Memoria de Páginas Destruídas” para que estudiantes del profesorado en Psicología realizaran las prácticas de egreso. De esta manera, se conformaron dos grupos para el diseño, planificación y realización de talleres de sensibilización en torno a las prácticas biblioclásticas en la comunidad educativa de la ESCMB. Lxs practicantes realizaron un taller destinado a estudiantes de la escuela, participaron o no de la elaboración y locución de los pódcast. El segundo taller fue orientado a personal docente y no docente y participaron el equipo de la radio y la Comisión de DD. HH. de la escuela. La experiencia significó un intercambio dialógico de saberes, sugerencias de propuestas, reflexión de experiencias y movilización interna.

La propuesta supuso trabajar, a partir de la pedagogía de la memoria, en la visibilización de las prácticas biblioclásticas del pasado reciente y sus efectos en la trama social, para poder reconocer en el presente su continuidad y sus implicancias en la vida cotidiana. La memoria no es solo el relato del pasado, sino que tiene sus efectos en el presente y es a través del testimonio y su relato que contamos con la posibilidad de resignificar el pasado para transformarlo.

El ciclo de pódcast como espacio-recurso por la “Memoria, verdad y justicia”

A partir de los procesos de historización implicados en la producción y reproducción del ciclo *Contra/Tapa*, ponemos a disposición un espacio-recurso que permite reelaborar, resig-

nificar e historizar la memoria local a partir de una mirada crítica del pasado reciente, lo que propicia la visibilización de continuidades y rupturas con el presente. Por un lado, el producto se constituye como un acervo documental de historia oral disponible para la comunidad en general a partir de los sitios de memoria y organizaciones de derechos humanos, quienes trabajan incesantemente desde la pedagogía de la memoria; como dispositivo didáctico en las escuelas, puesto que su contenido es transversal a diversos espacios curriculares; y como insumo especializado en la temática para la Asociación Basta Biblioclastia, que ha colaborado en diferentes momentos con el Proyecto. Pero también, y no menos importante, el proceso de producción del ciclo de pódcast se fue constituyendo en un espacio de intercambio y construcción colectiva de saberes entre actores diversos.

En la enriquecedora travesía que venimos realizando desde hace 3 años, hoy, en el 2023, con 40 años ininterrumpidos de democracia, nos encontramos embarcadas en este Proyecto de Extensión Universitaria que ha ramificado sus cauces al articular actividades de investigación y docencia. Coincidimos con Malagrina et al. (2023) al concebir la extensión universitaria como herramienta reflexiva y crítica, en tanto nos permite revisar inercias, omisiones, repeticiones dogmáticas de teorías y prácticas educativas, disciplinares y profesionales. El desarrollo del presente proyecto ha significado la puesta en marcha de un proceso dialógico y crítico tendiente a consolidar y enriquecer la retroalimentación transversal de prácticas integrales de aprendizaje-enseñanza, y potencia una genuina apropiación y construcción de saberes comprometidos por lxs estudiantes de nivel medio y universitario.



Para escucharlo haga clic aquí

<https://spotifyanchor-web.app.link/e/3wCs3YGj1zb>

Bibliografía

Agesta, D. (2018). Operación claridad, o de cómo tapar el sol con una mano. Represiones culturales en la Universidad Nacional del Sur. *Actas XI Seminario Internacional de Políticas de la Memoria*.

Berti, A., Halac, G., y Alzogaray Vanella, T. (2017). *La Biblioteca Roja. Brevísima relación de la destrucción de los libros*. DocumentA/Escénicas.

Bosch, M. y Carsen, T. (2015). Biblioclastia: terminología y definición de un concepto. *Foro de Investigación Universitaria en Museología, Archivología y Bibliotecología*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Bossí, F. (2008). Biblioclastía y bibliotecología: recuerdos que resisten en la ciudad de La Plata. *Congreso Textos, autores y bibliotecas*. Córdoba, Argentina. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.703/ev.703.pdf

Da Silva Catela, L. (2002). El mundo de los archivos. En L. da Silva Catela y E. Jelin (Eds.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Siglo XXI. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r29766.pdf>

Fantini, N., Vissani, L. y Scherman, P. (2020). Aportes metodológicos para el abordaje del exilio interno en el campo profesional de la psicología. *Actas del Encuentro de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Universidad Nacional de Tucumán.

Gociol, J. e Invernizzi, H. (2015). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura en la última dictadura militar*. EUDEBA.

Malagrina, J., Scherman, P., Albert, P., Funes, D., Sarnovich, R. L., Giovine, E., Novarese, L., Perucca, C., Cuevas, A. y Juliano, G. (2023). Memorias Colectivas. Un espacio de articulación entre investigación, docencia y extensión acerca del pasado reciente en psicología. [Simposio]. V Congreso Internacional y VIII Congreso Nacional de Psicología Ciencia y Profesión. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Memorias de Páginas Destruídas (Anfitrión). (2023-presente). *CONTRA/TAPA. Serie de pódcast que busca sacar la tapa de cada historia de resistencia de aquellos libros que nos obligaron a desaparecer*. [Podcast]. Spotify. <https://spotifyanchor-web.app.link/e/zPZ15WGV3zb>

Nasif, D., Sarnovich, R. L., Quiroga, E., Tangenti, F. y Zuñiga, S. (2020). La quema de libros en Córdoba como práctica biblioclástica. *XXI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis.* Universidad Nacional de Tucumán.

Sarnovich, R. L., Giovine, E., Novarese, L., Perucca, C., Scherman, P., Juliano, G. y Cuevas, A. (2023a). *CONTRA/TAPA, un ciclo de podcast como dispositivo didáctico en la historización de incidentes biblioclásticos.* [Trabajo Libre]. *XXIII Encuentro argentino de historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis.* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Sarnovich, R. L., Giovine, E., Novarese, L., Perucca, C., Cuevas, A., Puglie Persussia, M., Scherman, P. y Juliano, G. (2023b). *Prácticas biblioclasticas durante la última dictadura militar. Ciclo de podcast pedagógico.* [Trabajo Libre]. *XV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. Cuarenta años de democracia, desafíos de la psicología.* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Schulmaister, C. (2010). Memorias del Fuego. Biblioclastia y bibliocaustos. *Letralia, tierra de letras.* <https://letralia.com/226/articulo04.htm>

Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales.* Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf

Zeballos, F. (2008). Bibliotecas y dictadura militar. Córdoba 1976-1983. En T. Solari y J. Gómez (Coords.), *Biblioclastía. Los robos, la represión y sus resistencias en bibliotecas, archivos y museos de Latinoamérica,* (pp. 133-162). EUDEBA.



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

El archivo de Familiares. Puesta en valor patrimonial y rescate documental del acervo de un organismo de derechos humanos local

María Rocío Gonzalez Amaya | rocio.gonzalez.156@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba

María Victoria Tejeda | victoriatejedapv@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 23/10/23

Aceptación final: 13/11/23

Resumen

En el año 2021, en el marco de la convocatoria a las Becas de Iniciación a la Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, presentamos un Proyecto de Extensión para realizar una intervención orientada a la valorización patrimonial del acervo documental de un organismo de derechos humanos de Córdoba, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba, para identificar, sistematizar y resguardar su patrimonio cultural.

El Movimiento de Derechos Humanos de Córdoba, y dentro de este, Familiares, organizó su propia documentación y dio prioridad al accionar de la justicia y la implementación de las políticas reparatorias. Con más de cuatro décadas de existencia, la organización ha acumulado una muy significativa cantidad de material —de variados formatos, soportes, finalidades y usos— relacionada a las luchas por “Memoria, verdad y justicia” de la propia organización y de otras integrantes del Movimiento de Derechos Humanos de Córdoba.

Consideramos que la posibilidad de trabajar con este acervo constituirá un aporte central para la implementación de políticas públicas de memoria al generar condiciones de resguar-

do de un legado invaluable de las luchas por verdad y justicia de uno de los actores centrales de la construcción de la democracia en estos cuarenta años.

Palabras clave

Movimiento de derechos humanos, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba, valoración sociohistórica, acervo documental.

The archive of Familiares. Enhancement of the heritage value and documentary rescue of the collection of a local human rights organization

Summary

In 2021, as part of the call for the University Extension Initiation Scholarships from the Faculty of Philosophy and Humanities, we presented an extension project aimed at the heritage valuation of the documentary collection of a Human Rights organization in Córdoba, Argentina, “Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba,” which would allow for the identification, systematization, and preservation of its cultural heritage.

The Human Rights Movement in Córdoba, and within it, “Familiares,” prioritized its own documentation in the context of legal action and the implementation of restorative policies. With over four decades of existence, the organization has accumulated a significant amount of documentation in various formats, media, purposes, and uses, related to the struggles for Memory, Truth, and Justice of the organization itself and other members of the Human Rights Movement in Córdoba.

We believe that the possibility of working with this collection will be a central contribution to the implementation of public Memory policies, creating conditions for safeguarding an invaluable legacy of the struggles for Truth and Justice by one of the key actors in the construction of democracy in these forty years.

Keywords

Human rights movement, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba, socio-historical valuation, documentary collection.

En el año 2021, en el marco de la primera convocatoria a las Becas de Iniciación a la Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, presentamos un Proyecto de Extensión para realizar una intervención orientada a la valorización patrimonial del acervo documental de un organismo de derechos humanos de Córdoba, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba, para identificar, sistematizar y resguardar su patrimonio cultural. Conformamos un equipo de trabajo interinstitucional, intergeneracional, interclaustró e interdisciplinar con integrantes de la propia organización, de los Sitios de Memoria de Córdoba (el Espacio para la Memoria La Perla y el Archivo Provincial de la Memoria) y del equipo del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “Militancias, dictaduras y DD. HH. en la historia reciente de Córdoba” para el diseño, ejecución y evaluación de la experiencia de intervención, sobre la base del diálogo de saberes y del aprendizaje colaborativo.

El Proyecto comenzó a implementarse a comienzos del presente año con el aval de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades. En este relato compartiremos el trabajo realizado, una primera reflexión de la experiencia recorrida y los sentidos que adquiere para la organización esta labor extensionista.

El Movimiento de Derechos Humanos se organizó en distintos puntos del país como forma de resistencia antidictatorial. Si bien se identificó al Movimiento con las experiencias de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, siguiendo lo planteado por Alonso (2013), este se organizó de manera heterogénea en cada situación provincial. De allí se derivan las particularidades que adquirió en la provincia de Córdoba, que se vio afectada por diversas modalidades de represión en distintos momentos y fue generando diferentes respuestas sociales (Solis, 2014). En momentos previos al 24 de marzo de 1976, debido al aumento de las detenciones y desapariciones, se conformó en Córdoba una Comisión Provisoria de Familiares de Secuestrados y Desaparecidos que puede ser considerada un antecedente directo de Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas de Córdoba (Solis, 2014, p. 136). Con posterioridad al golpe de Estado del 24 de marzo, Familiares fue la primera organización que se constituyó en Córdoba, con algunas personas que venían integrando las comisiones anteriormente.

Como sostiene Solis (2014), la organización supo tempranamente construir herramientas de recolección y sistematización de información sobre sus familiares represaliados y compartir trabajo horizontal con otras organizaciones, aliadas e instituciones solidarias, aún en plena dictadura. Reunir y tener accesible esas informaciones retaceadas ha sido un interés inicial duradero que se ha visto complejizado por los ciclos variables de tramitación estatal de sus demandas, principalmente desde su interés jurídico, por la articulación de verdad y

justicia como temas prioritarios. De igual modo, esos acervos han servido a las políticas reparatorias y han sido prioritarias las informaciones sobre el universo de las víctimas y de los victimarios responsables de las violaciones a los DD. HH.

A más de cuatro décadas de existencia, la organización ha acumulado una muy significativa cantidad de material —de variados formatos, soportes, finalidades y usos— relacionada a las luchas por “Memoria, verdad y justicia” de la propia organización y de otras integrantes del Movimiento de Derechos Humanos de Córdoba.

Parte de su fondo documental se encuentra guardado y organizado en cajas, biblioratos y ficheros metálicos, parcialmente identificado por tema y tipo de documento con las siguientes agrupaciones: comunicados y boletines de prensa, materiales de difusión, denuncias, testimonios, correspondencias, centros clandestinos de detención, listados de desaparecidos, legales, familiares varios, folletos, actividades y organismos de DD. HH., entre otros. El acervo contiene también fotografías que se encuentran en álbumes. Se destacan fotos de los integrantes de la organización en encuentros, movilizaciones, marchas y juicios. Los materiales audiovisuales en cintas VHS contienen entrevistas a ex-presos/as políticos/as, familiares de víctimas del terrorismo de Estado, documentales y videos varios.

Como reconocen desde la propia organización, este acervo documental requiere ser valorado sociohistóricamente y sistematizado archivísticamente para garantizar su resguardo, accesibilidad, conservación y potencial uso.

En esta etapa inicial de trabajo, nos encontramos realizando una primera prospección del acervo con el objetivo de identificar y reconocer los materiales que lo componen a través de la realización de un inventario. Para ello, hemos construido una base de datos para identificar los conjuntos documentales.

Para comenzar con esta tarea se priorizó el criterio de sus integrantes, esto supuso empezar el trabajo con materiales correspondientes a los inicios de su propia historia (integrada por libros de actas, boletines, volantes, folletos, comunicados de prensa, entre otros) en función de la necesidad de comenzar a resguardar parte de la documentación considerada más valiosa por ellos mismos. Al momento de esta presentación, llevamos identificados y cargados en la base de datos los libros de actas de la Asociación desde 1984 en adelante y seis cajas de la Comisión de Prensa y Difusión, con más de setecientas unidades documentales.

La tarea se realiza de manera horizontal y compartida entre tres integrantes mujeres de la organización, quienes nos reunimos semanalmente y conformamos subequipos de trabajo para la lectura de los papeles y su posterior registro.

Los encuentros periódicos han permitido consolidar lazos entre el equipo extensionista y las integrantes de la organización, de manera que en esas instancias, en diálogos informales, se recuperan sus propias experiencias de vida y memorias vinculadas a los diversos documentos con los que vamos trabajando. Creemos que el hecho de que todas las integrantes del equipo de trabajo seamos mujeres contribuye a la construcción de espacios de confianza. El reconocimiento de afinidades y experiencias de género comunes —y también disímiles por las diferencias generacionales— que nos atraviesan en nuestro cotidiano habilitan conversaciones en torno a, por ejemplo, los roles asignados al interior de la organización en función de las construcciones de género.

La escucha de sus memorias vinculadas a los documentos y sus experiencias respecto de los distintos momentos de paso por la organización genera reflexiones sobre las formas de participación política que las mujeres tuvieron en distintos movimientos sociales y políticos y que las constituyen como sujetas activas y transformadoras del pasado y el presente.

A continuación, recuperamos las voces de dos compañeras de la organización Familiares que participan de este proyecto y nos comparten, a través de un breve relato, los sentidos que adquiere este trabajo para ellas y para la organización que conforman.

Elvira, militante en los años setenta, integrante de las primeras comisiones en defensa de los presos políticos y, actualmente, secretaria de Cultura de Familiares, expresa:

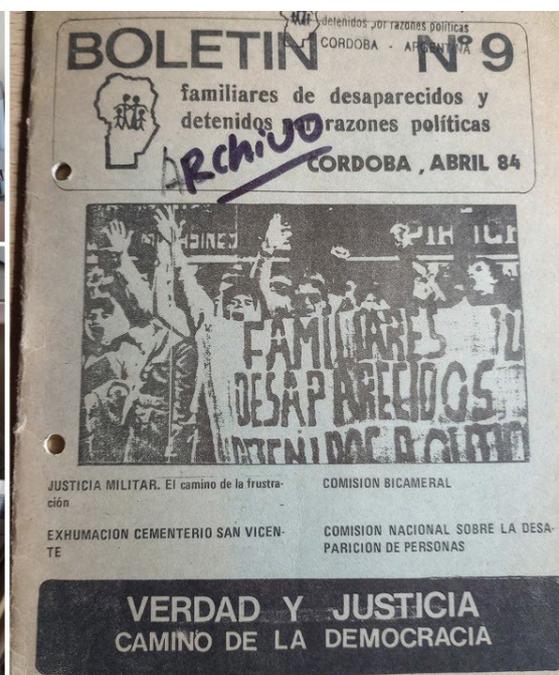
A este proyecto lo tomo como parte de la militancia, todo este material que es producto de muchos años de lucha, de constancia que tiene que ver con la memoria, la verdad y la justicia. Es un trabajo muy emotivo porque me siento involucrada en la organización desde sus primeras intervenciones, desde la década de 1970, y todo esto me llevó a estar donde estoy hoy y me siento con la responsabilidad de estar con ustedes, jóvenes, dedicadas al trabajo y en la participación de este proyecto para activar la memoria. Este proyecto me hace sentir parte de esta familia, de esta casa.

Ana, también militante política en la década de los años setenta y, actualmente, integrante de la Comisión de Prensa de Familiares, nos dice:

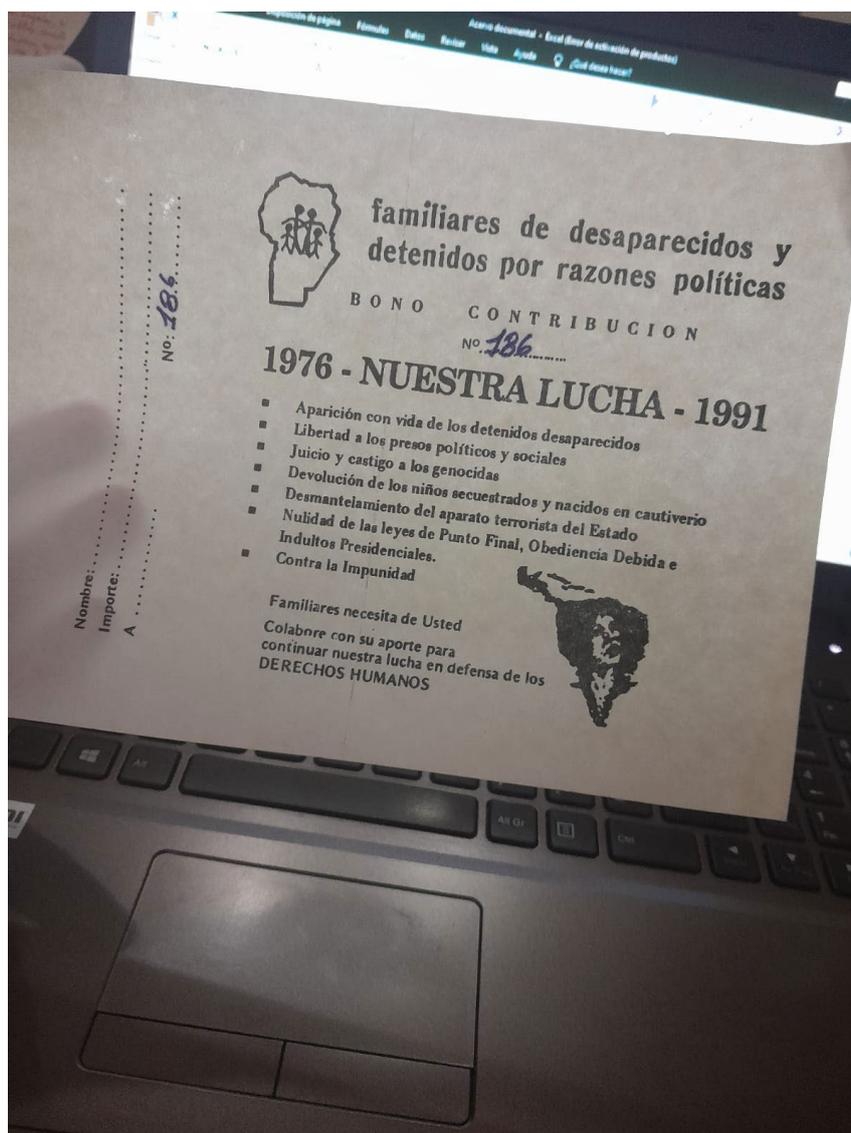
Esta iniciativa desde la Facultad de Filosofía, Escuela de Historia, es un acto más de reparación a todos los militantes que durante tantos años dejaron plasmada toda la trayectoria de los organismos de DD. HH., entre los cuales está Familiares.

En las acciones de nombrar, reconocer y registrar para resguardar esas huellas materiales de las luchas emprendidas por este organismo, vamos construyendo espacios de confianza que posibilitan conversaciones, que activan memorias e intercambios de saberes.

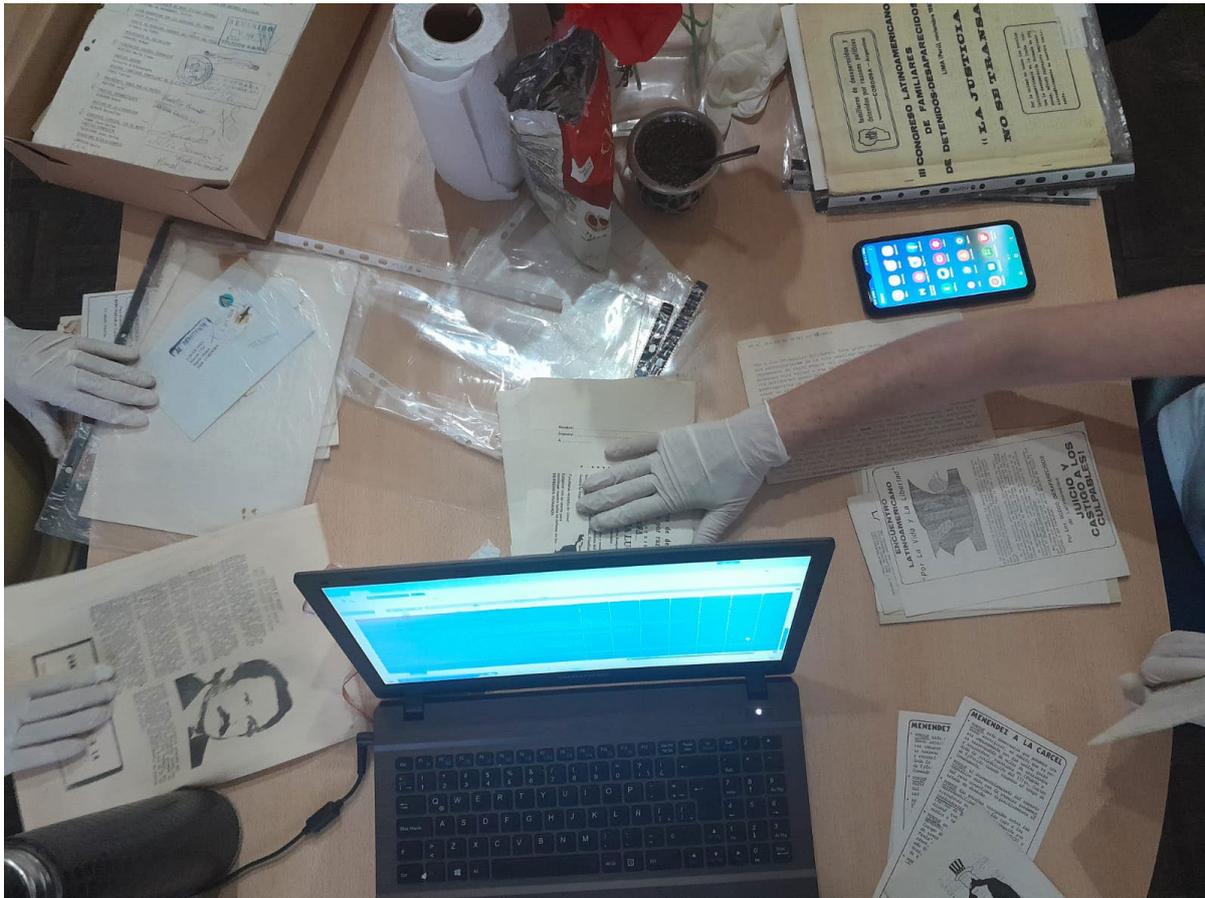
A cuarenta años de la recuperación de la democracia, la experiencia que venimos generando a partir del trabajo conjunto con este acervo documental constituirá un aporte para la implementación de políticas públicas de memorias al generar condiciones de resguardo y de acceso de un legado invaluable de las luchas por “Memoria, verdad y justicia” de uno de los actores centrales del Movimiento de Derechos Humanos de Córdoba.

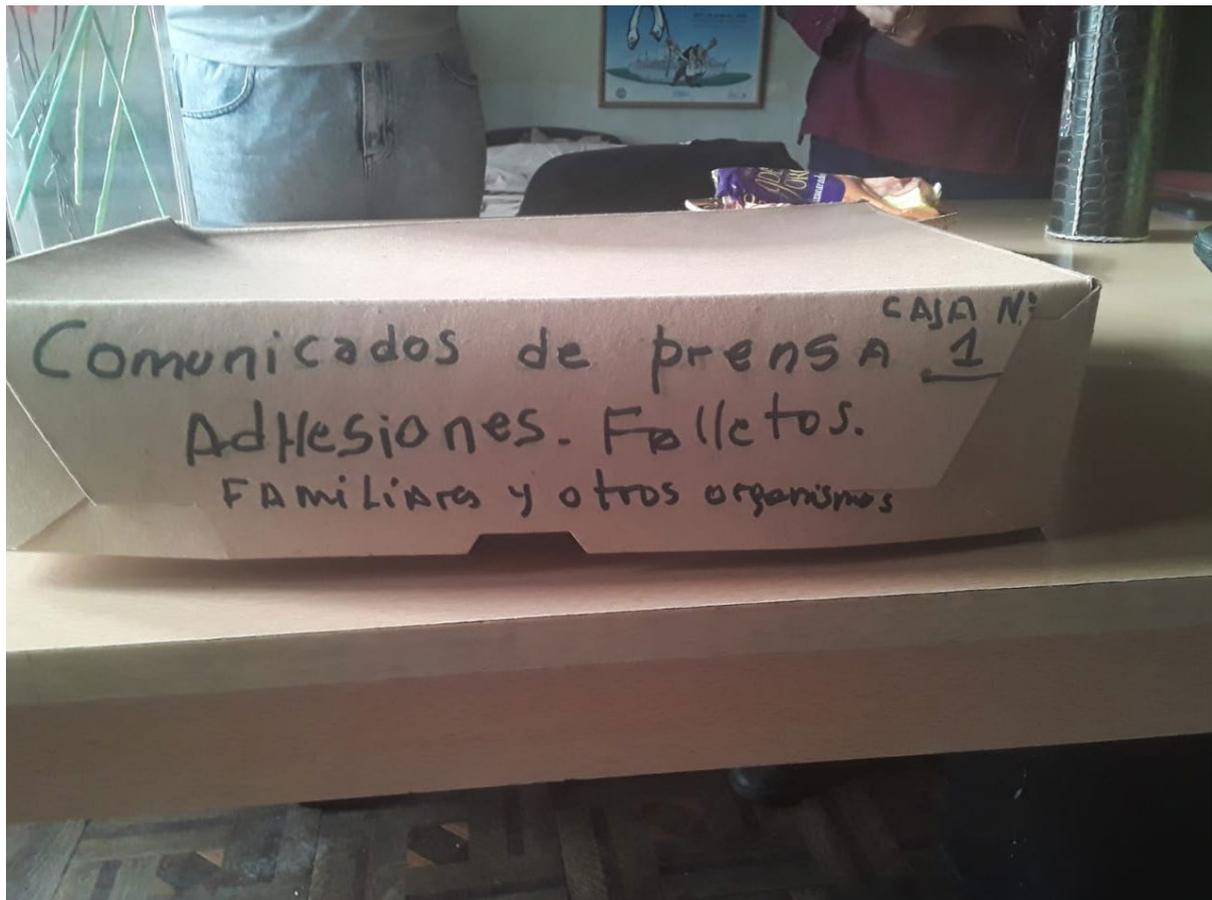




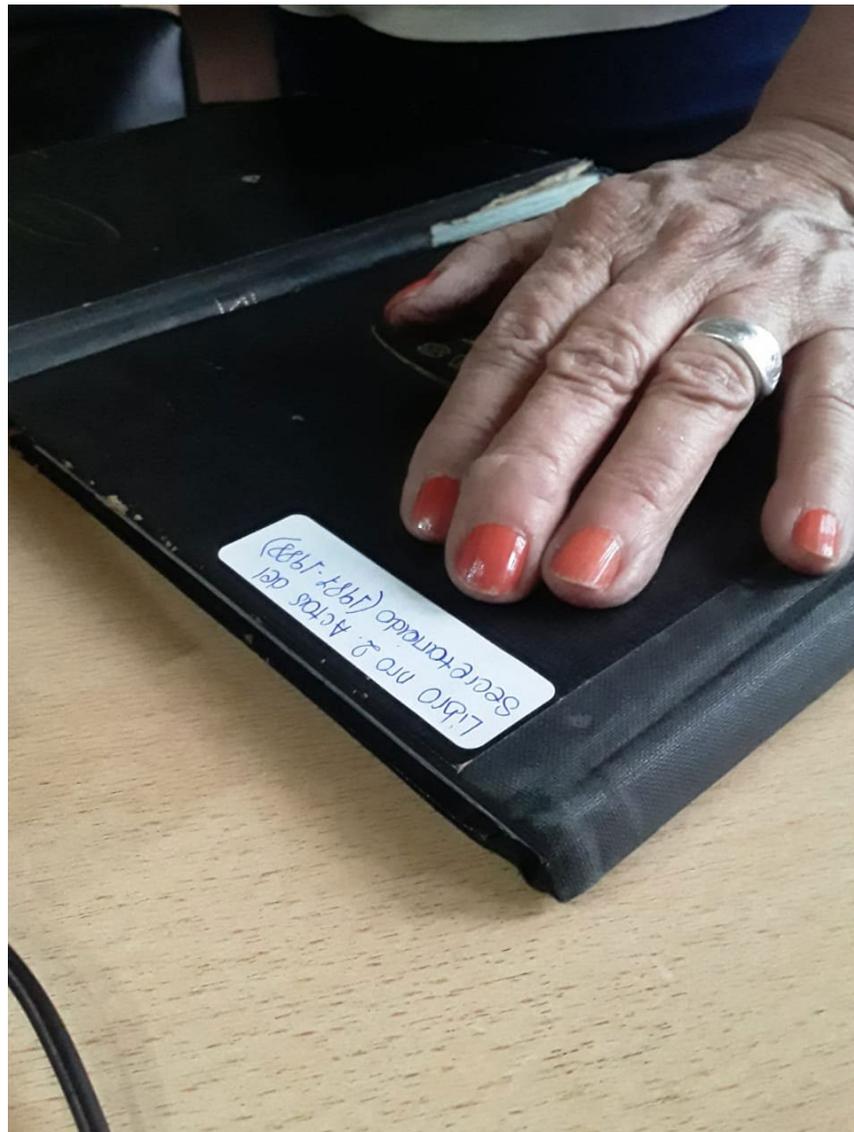




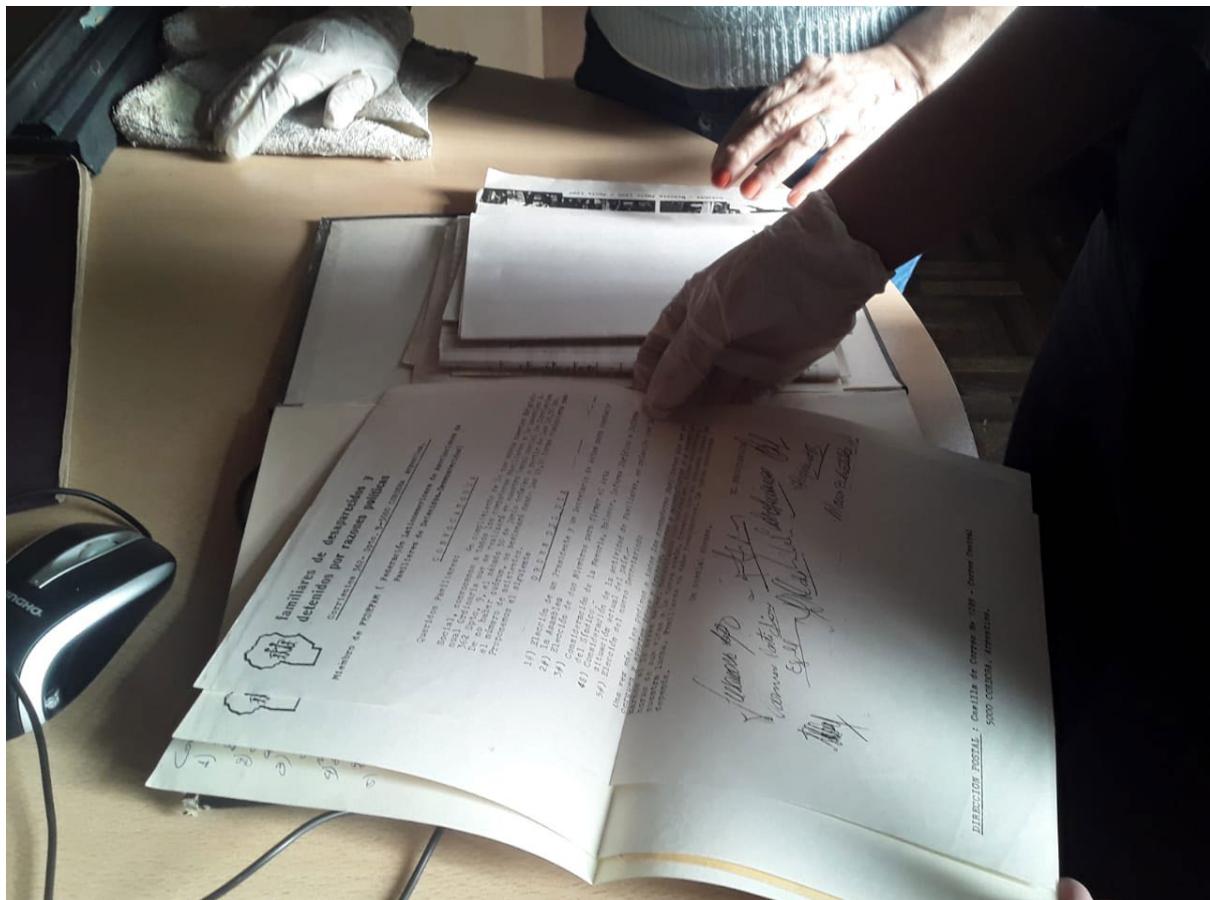




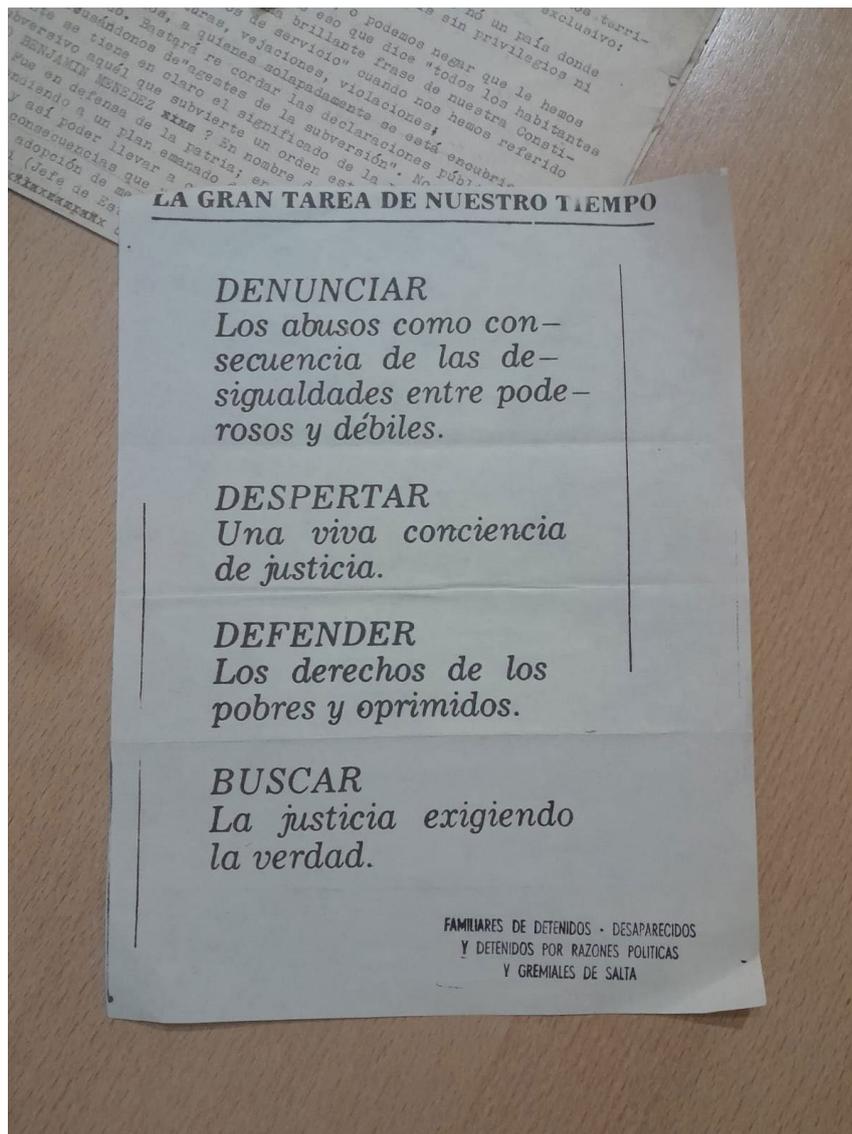


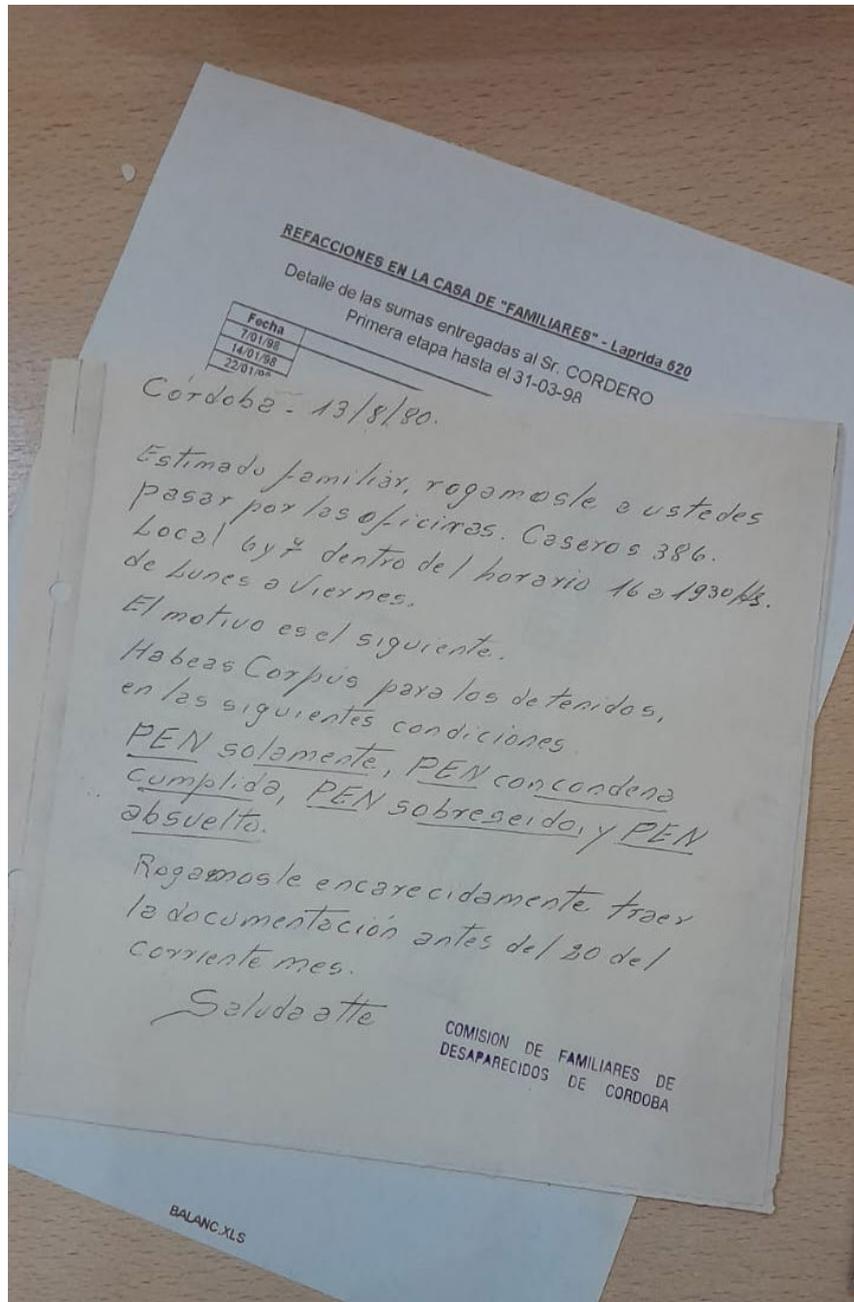












Bibliografía

Alonso, L. (2013). Las luchas pro derechos humanos en Argentina: de la resistencia antidictatorial a la dispersión del movimiento social. *Observatorio Latinoamericano 12, Dossier Argentina: 30 años de democracia*, 104-120.

Solis, A. C. (2014). De las comisiones a los organismos en Córdoba: derechos humanos, dictadura y democratización en R. Kotler (Coord.), *En el país del sí me acuerdo. Los orígenes nacionales y transnacionales del movimiento de derechos humanos en Argentina: de la dictadura a la transición*, (pp. 129-156). Imago Mundi y Red Latinoamericana de Historia Oral.



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

RESEÑAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

Notas sobre el film *(Des)Aparecer* (Reino Unido, 2023), de Piotr Cieplak y Mariana Tello

Paula Hunziker | paula.hunziker@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 30/10/23

Aceptación final: 30/10/23

Título: *(Des)Aparecer*.

Director: Piotr Cieplak.

Coguiónistas: Piotr Cieplak y Mariana Tello Weiss.

Año: 2023.

(Des)Aparecer es un film documental que sigue a dos protagonistas, Gabriel Orge, fotógrafo cordobés conocido por sus proyecciones públicas a gran escala de las fotos de lxs desaparecidxs, y Ana Illovich, sobreviviente del centro clandestino de detención “La Perla” y escritora. No creo equivocarme si digo que ambxs han dejado huellas en los modos en que miramos e intentamos comprender los restos, las marcas, los grises y claroscuros que en el presente aluden a una vida colectiva e individual afectada por la dictadura. Córdoba no se mira del mismo modo luego de *El silencio. Postales de La Perla*, de Illovich (2017), o luego de las intervenciones de Gabriel Orge en el Colegio Nacional de Monserrat¹.

Lo colectivo-común aparece ya en la espacialidad de la película, en una territorialidad que es muy concreta: tanto Ana como Gabriel nacieron y crecieron en Bell Ville y es a este lugar al que regresan en *(Des)Aparecer*. Gabriel vuelve para organizar una proyección de una mujer desaparecida oriunda de esa comunidad del interior de Córdoba, Marta del Pilar Luque

¹ Se puede acceder a un registro de las intervenciones a través del siguiente enlace: https://www.facebook.com/ColegioMonserrat/posts/4958732280860861/?locale=hi_IN&paipv=o&eav=AfaliVeu8cACIBdw2ou5C-dobeaqX3wa1MuV2HOFF5CmULwcsH8ilyyNW8T_3udGnoM8&_rdr

Depiante; Ana y su hermano Lisandro, para reiniciar una conversación interrumpida, a partir de una fotografía familiar tomada en 1977 cuando a Ana —aún secuestrada— le permiten visitar a su familia por primera vez. Durante este período de “libertad vigilada” —en el cual Ana “visita” a su familia y vuelve al centro clandestino de detención— su familia le toma decenas de fotografías como forma de constatar su aparición y reasegurar su vida. Una de estas fotografías es elegida por el director y la guionista como eje estructurador de una conversación familiar profunda y dolorosa, también tierna y conmovedora, entre una hermana mayor y un hermano menor.

El guion de esta película ha sido escrito por Mariana Tello Weiss y por Piotr Cieplak, que también es su director. Marianna Tello Weiss es doctora en Antropología, especializada en temas de memoria y dictadura, particularmente en las experiencias de sobrevivientes de los Centros Clandestinos de Detención. Es investigadora en CONICET, profesora de la Universidad Nacional de Córdoba y autora de numerosos artículos sobre esta temática. Ha sido investigadora del Espacio para la Memoria “La Perla” y presidenta del Archivo Nacional de la Memoria. Ha sido guionista y asesora histórica del documental *Buen Pastor, una fuga de mujeres* (INCAA, Fondo Global para Mujeres, 2010) proyectado en cines y en televisión y premiado a nivel nacional e internacional. Piotr Cieplak es profesor titular en la Universidad de Sussex, Reino Unido, y cineasta galardonado. Sus películas se han proyectado en festivales internacionales de todo el mundo y en televisión y han recibido numerosos premios. Piotr es autor de *Death, Image, Memory: the genocide in Rwanda and its aftermath in photography and documentary film* (Palgrave, 2017) y editor de *Familiar Faces: memory, photography and Argentina's disappeared* (Goldsmiths, MIT Press, 2023).

A modo de reseña, planteo cuatro asuntos (hay muchos más) que adquieren un tono y una densidad particular gracias al modo en que el director y la coguionista deciden tramar y contar la historia de unas fotografías.

Primera cuestión: no se trata solo de unas fotografías sino del acto de fotografiar y su sentido, que se arraiga en ciertos aspectos muy elementales de eso que llamamos una vida humana. En el caso de este film, en las dos historias, la de Ana y la de Gabriel, ese acto es un acontecimiento que irrumpe en la cotidianeidad para “conservar”, en el sentido más elemental de “mantener en la existencia”. Muchos filósofos modernos intentaron mostrar esa filiación entre ser y ser percibido, pero los totalitarismos y las dictaduras, como lo ha escrito Hannah Arendt, ilustran de manera ominosa la centralidad social de la mirada, del estar expuesto a la mirada de lxs otrxs, del aparecer ante otros como una función de existencia. Por eso, decía la autora judío-alemana en *Los Orígenes del Totalitarismo* (1994), un aspecto central del crimen totalitario reside en aislar a las personas de la mirada de lxs otrxs, incluso de la propia mirada. No es casual, indicaba, que nombraran como “*Nacht und Nebel*” —‘noche y niebla’— al

operativo que luego dio origen a ese increíble y pionero film de Alain Resnais y que consistía en recibir a lxs judíxs de los trenes en la explanada de los campos de concentración y exterminio “bajo cubierta de la noche”, es decir, fuera de la luz y de la mirada que esta habilita.

El film *(Des)Aparecer* plantea unas preguntas muy interesantes en su propio desarrollo: ¿cómo hacer aparecer al desaparecido?, ¿cómo hacerlo de tal modo que ese acto sea el de una conservación pero, también, el de una reflexión? La foto misma que da inicio a la conversación de Ana con su hermano, con toda su ambigüedad, nos hace pensar. En este caso dice más que lo que dice, habla de la desaparición, intenta hacer aparecer un proceso que, por voluntad de sus agentes, debe permanecer sin testigos, una foto en la que se trama, al mismo tiempo, una voluntad de desaparición y una resistencia a esa desaparición. Porque en la foto familiar en la que aparece Ana también aparece una familia, unos padres que intentan confirmar una existencia y conservarla; se conforma esa zona gris que es la vida de unx desaparecidx que aparece y desaparece, que no termina de salir del régimen de la desaparición. Por otra parte, la foto proyectada por Gabriel también nos hace pensar, pues se trata de recrear una representación, o sea, de una representación de una representación —una foto— que fue realizada antes de la desaparición. El marco es un entorno “natural”, un río, pero que es un escenario central en la biografía de Gabriel y —como aparece en la otra historia— nodal para la vida de Bell Ville como comunidad.

Segunda cuestión: la película nos interpela en el presente de ese acto de ver, hoy, esas fotografías y nos involucra en la conversación que se genera en torno de eso que, sin dudas, es un acto. Entre esas conversaciones, hay una que conmueve de manera especial porque apunta a una figura familiar cuya voz es difícil de ser enunciada: la de lxs hermanxs. Una hermana, la de Gabriel, canta mientras se proyecta la imagen de Marta del Pilar Luque; el otro hermano, el de Ana, conversa con ella acerca del relato familiar sobre su propio lugar en esa foto como niño-hermano. El resultado es muy interesante porque ese diálogo le quita ingenuidad a la niñez. Hay que decirlo muchas veces y pensar en ello: si hay algo que no tuvimos nunca lxs que fuimos niñxs en esa época es candor e ingenuidad. Nos criamos en un ambiente muy psicotizante, también, porque no se nos decía la verdad para “protegernos”, como señala más de una vez Lisandro. Es cierto que tenemos numerosas reconstrucciones de esa mirada de lxs niñxs respecto a la dictadura, que recuerdan sus vidas en el exilio, en el encierro, en la clandestinidad. No obstante, me pregunto, viendo esta película, por ese otro registro más abstracto del terror que habitó nuestros sueños y nuestros intentos de establecer las fronteras entre lo real y lo irreal. Por eso, tal vez, nos gusta tanto Mariana Enríquez, esa dama del terror que nació en 1973, o esa otra gran dama que es Lucrecia Martel.

Tercera cuestión: la película se acerca a la vida de un pueblo del “interior” durante la dictadura. Pero no porque el interior sea más oscuro, más terrible: diría que el pueblo habla de la

humanidad bajo el terror. Más bien, en el sentido más preciso de que esa dimensión ética de la memoria en la que tanto insistía Héctor Schmucler tiene que arraigarse en las historias concretas para no perder su potencial de reflexión y, sobre todo, de interpelación. En 1985 vimos por televisión, desde el “interior”, las imágenes sin sonido de un juicio que se llevó adelante en Buenos Aires. El paso del tiempo, el trabajo constante y muchas veces solitario de los organismos de derechos humanos durante los noventa y, a partir de 2006, la decisión política de reabrir las causas por crímenes de lesa humanidad, junto con la posibilidad de llevar adelante esas causas en cada provincia, han comenzado a iluminar, hasta donde es posible, la cotidianeidad del horror, su cercanía y sus voces, sus circuitos y modos de ser, sus fantasmas y olvidos. Esta película es parte de esa serie.

Cuarta y última cuestión: nos enteramos, por la búsqueda de Gabriel Orge, que Marta del Pilar Luque Depiante era estudiante de la carrera de Letras. En una muestra de 2021 de las escuelas de Letras y de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) aparece su foto y así, de alguna manera, la propia película. Es necesario, es importante, que las universidades sean soportes de la memoria por medio de indagaciones y de políticas activas que hagan aparecer a nuestrxs estudiantes y egresadxs, en el sentido de conservar y de reparar.

Que esta película haya llegado hasta nosotros da cuenta de que la memoria es un acontecimiento que se prepara con un trabajo incesante y cotidiano; un trabajo con un conjunto de materialidades que, como las viejas fotos, pueden decir algo, no decirlo nunca, o decirlo de una manera que no podemos entender; un trabajo que da sin pedir nada a cambio. A veces, sin esperarlo, recibe esas perlas del fondo del mar que son las historias, como las que ha descubierto y traído a la superficie este documental.

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.



Tras las huellas del pasado: a 20 años de la apertura de las fosas de San Vicente

Lucía Ríos¹ | luciaríos5@hotmail.com | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 30/10/2023

Aceptación final: 30/10/2023

Reseña de la actividad “Tras las huellas del pasado: A 20 años de la apertura de las fosas de San Vicente”, organizada por el Departamento de Antropología y el Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC), en conmemoración de la apertura de las fosas del cementerio de barrio San Vicente.

La actividad se realizó el jueves 8 de junio de 2023 en el auditorio Hugo Chávez del Pabellón Venezuela, FFyH.

Panelistas: Luis Baronetto, David Dib, Ana Mariani, Bernardo Bartoli, Darío Olmo y Mariana Tello. Con la moderación de Victoria Chabrand y Lucía Ríos.

En dos de sus obras más conocidas, *El narrador* y *Experiencia y pobreza*, el filósofo Walter Benjamin señala que en nuestras sociedades contemporáneas no hay mayor injusticia que la experiencia que no puede ser narrada. La imposibilidad narrativa anula la posibilidad de justicia, en el sentido de que no puede generar una experiencia, que por definición y para ser tal, debe ser compartida *entre* y *con* lxs otrxs. Es decir, una experiencia puede ser reconocida como tal en tanto y en cuanto sea colectiva.

¹ Antropóloga. Integrante del equipo de investigación “Perspectivas etnográficas sobre las memorias de la represión y la violencia política en el pasado reciente: cuerpos, identidades y territorios”, Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt).

Si la posibilidad de la narración es un acto de justicia ya que puede narrar la experiencia y, asimismo, la experiencia narrada que cobra valor en Benjamin es la experiencia compartida de los oprimidos —experiencia que se ha sucedido en un pasado trunco— será entonces, para el filósofo, en el ejercicio mismo de la memoria donde se produce ese acto de justicia, donde se aúnan —y se *actualizan*— la experiencia y su posibilidad de ser narrada.

La guerra —al escribir esas líneas, Benjamin reflexionaba sobre la Primera Guerra Mundial; no vivió para ver la segunda—, un genocidio, los “crímenes de masa”, la desaparición, el asesinato, la muerte, parecen ser *a priori* situaciones límite donde la narración de la experiencia vivida para poder ser compartida con otros se torna una acción difícil, compleja, por no decir imposible.

No obstante, en la actualidad, el trabajo sostenido y comprometido, interdisciplinario y colaborativo, puede pensarse como un modo en el que esas experiencias lleguen al espacio de lo narrable, en la práctica misma del ejercicio de la memoria y en los procesos colaborativos propios de la producción de saberes.

Una de estas situaciones se dio en el año 2003, en la apertura de las fosas del cementerio San Vicente por parte de miembros, en aquel entonces, del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) y de distintos colaboradorxs provenientes de diferentes lugares del país y de variadas carreras de nuestra Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Dicho acontecimiento se volvió sumamente significativo, no solo para los procesos de “Memoria, verdad y justicia” que investigaban el Terrorismo de Estado en Córdoba, sino también por el hecho de que implicó un avance fundamental para el saber y la práctica antropológica, en general, y cordobesa, en particular.

El nuevo rumbo político que tomaría la Argentina a partir de 2003 sería determinante para la reapertura de los juicios por delitos de Lesa Humanidad que estaban paralizados hasta ese momento, y el descubrimiento de las fosas comunes del Cementerio San Vicente resultaba la prueba más brutal y elocuente de los crímenes cometidos por la dictadura cívico-militar-eclésiástica, hasta ese momento impunes en la provincia.

Para reflexionar sobre aquellos acontecimientos que movilizaron de una u otra forma a toda la sociedad, a los fines de conmemorar los 20 años de dicha apertura y en el marco de celebrar 40 años del retorno de la democracia en nuestro país, desde el Programa de Derechos Humanos de la FFyH, UNC, en conjunto con el Departamento de Antropología de la FFyH, se organizó la actividad y panel “Tras las huellas del pasado: A 20 años de la apertura de las fosas de San Vicente”.

Esta se realizó el jueves 8 de junio de 2023 por la tarde, en el auditorio Hugo Chávez del Pabellón Venezuela y contó con la presencia, las palabras y las experiencias compartidas de personas que resultaron claves en la búsqueda, hallazgo, identificaciones (18 personas identificadas desde entonces) y posterior difusión de lo acontecido: Luis Baronetto, David Dib, Ana Mariani, Darío Olmo y Mariana Tello.

La convocatoria a lxs mencionadxs panelistas no se debió a que fueran las únicas personas ligadas a ese acontecimiento, dado que de hecho muchos otros actores —individuales e institucionales— fueron claves en todo el proceso de hallazgo, interpretación de datos, exhumación y en la posterior difusión de lo encontrado y de lo sucedido en torno a los descubrimientos.

La invitación se debió, en primera instancia, al interés por recopilar distintas experiencias, narradas y compartidas, desde las posiciones que cada unx de ellxs ocupaba en ese momento, que permitieran no solo enriquecer sino también complejizar los debates en torno a ese pasado que una y otra vez se reactualiza en el presente a partir de las repercusiones de un evento que aún se manifiesta a partir de sus múltiples ecos, en los reclamos por más “Memoria, verdad y justicia”.

Pasadas las 18:00 h del jueves 8 de junio, en un auditorio con estudiantes, conocidxs, familiares, docentes y público en general, la actividad dio inicio con la bienvenida institucional por parte del vicedecano de la FFyH, Sebastián Muñoz, seguido por el director del Departamento de Antropología, Thiago Silva Ferreira da Costa. Ambos, además de los agradecimientos de rigor, rescataron la importancia histórica que dicho acontecimiento tuvo para la sociedad cordobesa en particular y para los procesos de Memoria, verdad y justicia que se estaban fortaleciendo a nivel nacional en aquellos años.

Luego, Victoria Chabrando, directora del Programa de Derechos Humanos de la FFyH, y Lucía Ríos, quien aquí escribe —para entonces me desempeñaba como Coordinadora Académica del Departamento de Antropología—, ofrecimos unas breves palabras de bienvenida y referencias —que siempre acaban siendo insuficientes— para recibir y presentar a cada unx de lxs invitadxs.

Imposible sería intentar reproducir aquí cada una de las palabras que lxs panelistas nos convidaron en sus respectivas presentaciones. No obstante, sí hay algunas cuestiones que me gustaría mencionar y que fueron entrelazando, en las palabras de cada unx de lxs invitadxs, las experiencias que lxs fueron encontrando, antes y ahora.

El encargado de dar inicio al panel fue Darío Olmo, quien —hoy ya plenamente instalado en Córdoba y docente de nuestra casa de estudios— por el año 2003 era integrante del Equipo

Argentino de Antropología Forense (EAAF) en Buenos Aires y llegó a Córdoba para encarar el desafío del trabajo de antropología forense en el cementerio de San Vicente.

Olmo, además de dar inicio al relato de dicha experiencia —que a su vez fue compartida con quienes estaban en el panel— agradeció a todas las instituciones y personas —¿qué son, de hecho, las instituciones, sino las personas que las constituyen?— que ofrecieron los avales, facilidades y apoyos, tan necesarios en momentos como ese. En este sentido, Olmo se encargó de reiterar una y otra vez la buena acogida que tuvieron en su momento quienes llegaban de otras provincias (él incluido), por parte de diversos actores institucionales, y mencionó, entre ellxs, a Luis Vitín Baronetto, quien juró como secretario de Derechos Humanos de la Municipalidad de Córdoba en las mismas fosas de San Vicente a fines de 2003. Luis Vitin Baronetto fue el segundo en tomar la palabra en el panel; secretario de Derechos Humanos de la Municipalidad de Córdoba en el año 2003 y ex-presos político por su militancia en la Juventud Peronista en los años 70, remarcó durante su presentación la necesidad de poder pensar(nos) como un sujeto político, un sujeto-cuerpo colectivo que sostiene el valor y la relevancia de la militancia y la importancia del ejercicio de la memoria. Una memoria con el poder no solo de recordar, sino de transformar, de cambiar las condiciones del presente como legado de aquellos que hoy ya no están. Baronetto, en su momento funcionario del Estado, remarcó en sus palabras la necesidad de que los derechos humanos no solo se constituyan una bandera militante, sino también una política de Estado.

Promediando la actividad, el tercero en tomar la posta fue David Dib. Dib, médico forense quien se desempeña hoy como director del Instituto de Medicina Forense de Córdoba, fue un actor clave en los años de trabajo en el cementerio San Vicente en lo que respecta a los procesos de análisis del material genético que los antropólogos forenses y sus colaboradores iban encontrando en las fosas. En ese sentido, Dib fue sumamente enfático respecto a reconocer la importancia y la necesidad de la interdisciplina en procesos complejos como el ocurrido en el año 2003, donde cada uno de los saberes “puestos en juego” eran necesarios e imprescindibles en todo aquello que implicó el hallazgo, las identificaciones y la comunicación de estas.

No solo la ciencia fue determinante en todo el proceso que conllevó la búsqueda de las fosas, su hallazgo, las identificaciones y los aportes a la justicia y a las familias. La presencia de los medios de Córdoba y de periodistas comprometidxs fueron nodales en el proceso de dar a conocer a la sociedad qué era lo que estaba pasando en San Vicente, lo cual implicaba recordarles (recordarnos), también, lo que había sucedido durante los 70 en nuestra provincia. Una de esas voces y presencias claves fue la de Ana Mariani, a quien Darío Olmo ya había mencionado en su intervención como la periodista que durante todo el proceso acompañó desde las columnas escritas en el diario *La Voz del Interior*.

Las palabras de Mariani —que conmovieron a todxs lxs presentes, sin excepción— refirieron, entre otras cuestiones, a su experiencia y su decisión, en primera persona, de acompañar y documentar todo el proceso de lo que estaba aconteciendo en el cementerio. No faltaron las menciones al Museo de Antropología de la FFyH como una institución presente durante el desarrollo de los trabajos en San Vicente y como lugar de encuentro con los familiares, las menciones al EAAF y el llamado a continuar con el ejercicio de la memoria. De hecho, sus palabras textuales fueron: “si bien en algunos casos el ejercicio de la memoria puede resultar casi insoportable, es absolutamente necesario. Y en los momentos que estamos transitando en nuestro país, se transforma en una obligación de la ciudadanía”.

La última en tomar la palabra en ese momento más “expositivo” del panel fue Mariana Tello, quien además de antropóloga y docente de nuestra casa de estudios, en aquel entonces formaba parte de la agrupación HIJOS, por lo que su experiencia fue narrada como miembro de dicho espacio. Tello, en su relato, osciló una y otra vez entre lo personal y lo colectivo (y mientras lo escribo pienso en lo sutil y poroso de esa división), al contar cómo, a pesar de esa tristeza que lxs atravesó durante todo el proceso, se hizo también palpable pensar en modos posibles de sanar. “Esas 18 personas identificadas nos sanaron a todos”, fueron sus palabras textuales.

El momento del cierre del panel dio paso a las preguntas y comentarios del público. Esas participaciones oscilaron entre preguntas “más técnicas” hasta los relatos que quedaron “por fuera” al momento de las presentaciones de nuestrxs panelistas.

No faltaron las anécdotas de los asados compartidos, las risas, una que otra “cargada” —el compromiso y la lucha necesitan también de la alegría— y los aportes de quienes formaron parte de ese proceso y que estaban sentados en el público. En ese circular de las palabras, cómo no volver una y otra vez a los ecos de Benjamin. La experiencia es experiencia si es compartida. Y es compartida si puede ser narrada.

Antes de finalizar esta reseña, dos cuestiones que me interesa puntualizar.

El cementerio San Vicente no es un lugar cualquiera en la cartografía cordobesa. No solamente porque se volvió el “escenario” en el que gran parte de los acontecimientos sucedidos en 2003 tuvieron lugar, sino porque el cementerio San Vicente condensa, de por sí, una serie de sentidos histórica y socialmente construidos. Ubicado en la zona este de la ciudad, al frente de Campo de la Ribera, cerca del río y de las “barrancas”, los barrios que colindan con el cementerio históricamente han sido los depositarios en el imaginario social de prejuicios, estigmas, violencia institucional y vulneración de derechos. Así y todo, ese cementerio se volvió durante esos años un emblema de la lucha por la memoria, la verdad y la justicia,

un espacio clave en el reclamo por los derechos humanos y un lugar imprescindible para los procesos iniciados en los juicios de lesa humanidad que tuvieron lugar en Córdoba.

Desde los testimonios de los morgueros y los enterradores, hasta la florista y los vecinos, pudieron ponerle voces y palabras a un lugar que históricamente permaneció silenciado. Silencioso no, silenciado. No obstante, como el mismo Benjamin sostenía, todas las historias oprimidas toman su revancha y, en parte, considero que es lo que —justa y afortunadamente— sucedió con la comunidad de San Vicente, Maldonado y Müller, los barrios cercanos al cementerio. Y sí que tienen mucho para contar.

No quisiera tampoco dejar de rescatar algo que se sostuvo en los relatos de todxs lxs presentes. Nada de lo que sucedió en 2003 en San Vicente hubiese acontecido si no fuera por la existencia de una red colaborativa que generó tanto las condiciones de posibilidad como las condiciones materiales y simbólicas para que ello haya sido primero pensable y, luego, posible.

Ello no hace más que afirmar algo que, en los tiempos que corren, no podemos perder de vista: nadie se salva solx, nadie hace memoria solx. Toda acción que implique cuidar, generar y profundizar los derechos es necesariamente una acción colectiva, colaborativa, comprometida, crítica y reflexiva. Y, ante todo, tenemos que poder narrarla, para así generar una experiencia que sea de todxs y para todxs.

Si hay algo que nuestra historia reciente nos ha enseñado —o al menos, algo que creemos haber aprendido— es que las formas de narrar son múltiples, como también los modos de actualizar en el presente las experiencias y los relatos de quienes, sin usar necesariamente sus voces, todavía nos hablan.

Recordar quiénes eran, identificarlxs, es uno de los modos de hacerlo. Al final de la actividad, el encargado de traerlxs una vez más al aquí y ahora mediante sus nombres y apellidos fue “Vitin” Baronetto, mencionando, unx por unx, a lxs identificadxs en las fosas. Cada nombre fue acompañado de un “presente” dicho a viva voz por todxs y cada unx de lxs asistentes.

Presentes. Ahora y siempre.

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Taller Habitar las lenguas

Sofía de Mauro¹ | sofia.de.mauro@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba

Recepción: 07/11/23

Aceptación final: 07/11/23

En el marco de la comisión abierta por los cuarenta años de democracia y camino al III Encuentro internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos. Conversaciones ins/urgentes², organizamos junto con el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA)³ el evento *Habitar las lenguas. Taller de lenguas y culturas quechua, mapuce y guaraní*. El taller se llevó a cabo en el Museo de Antropologías de Córdoba (FFyH, UNC) el día miércoles 25 de octubre. Es decir, en el mes del contrafestejo que, justamente, inaugurara el ICA hace ya treinta años en Córdoba.

Esta actividad fue pensada como una instancia de organización conjunta entre nuestra Facultad y el ICA, dos instituciones que en los últimos años han fortalecido diálogos enriquecedores en torno al quehacer institucional, por un lado, y especialmente en torno a repensar las prácticas académicas tradicionalmente occidentales y europeizantes. Estos diálogos que nos vienen convocando desde diferentes áreas de la FFyH nos interpelan directamente. Es en ese sentido que propusimos “aportar a la descolonización del pensamiento académico, a partir de la visibilización de algunas lenguas y culturas históricamente subalternizadas”, como escribimos en la convocatoria⁴. En ese andar, entonces, a cuarenta años de la vuelta de la democracia en Argentina, pensamos este taller como primera actividad camino al III Encuentro.

1 Profesora en la Escuela de Letras. Su área de interés es la sociolingüística crítica. Forma parte de equipos de investigación y publica en revistas científicas sobre las relaciones entre lengua, política y derechos lingüísticos.

2 <https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/>

3 Este evento, cuya tercera edición tendrá lugar en mayo de 2024, es organizado por distintas particiones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Escuela de Letras, Secretaría de Extensión, Programa de Derechos Humanos, Museo de Antropologías y Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon [CIFYH]) y el ICA.

4 La convocatoria está visible en redes (*Instagram*: @conversacionesinsurgentes).

El taller comenzó con unas palabras inaugurales de Gerónima Martínez, la actual directora del ICA, quien refirió a su “idioma que la acompaña desde la niñez”, el guaraní. Comentó cómo emergió el ICA en 1992, a partir de un evento puntual: el contrafestejo que organizaron un grupo de indígenas reunidos en el Monumento al Indio, en respuesta a los gobernantes y la ciudadanía en general, para quienes “en Córdoba no hay ningún aborigen”. Esa proclamada ausencia en el discurso oficial, frente a una realidad muy distinta, empujó a la organización y creación de, en un principio, un Instituto de Formación Técnica (1994). En esos comienzos, la temática —por cierto, ausente en las agendas oficiales— generó mucho interés, según explicó Gerónima. Luego de treinta años de presencia en Córdoba, el ICA pasó por diferentes etapas y hoy ofrece las carreras de profesorado de Educación Primaria, profesorado de Educación Secundaria en Antropología, profesorado de Música, profesorado en Educación Secundaria en Historia, tecnicatura de Lenguas y Culturas Aborígenes, y la tecnicatura superior en Investigación Folklórica.

Para el taller, nos acompañaron docentes del área de Lengua y Pensamiento quechua, mapuce y guaraní. En primer lugar, contamos con la presencia de las profesoras Silvia y Alicia Villca que dieron comienzo a la actividad desde una dinámica con danzas, el pin pin (danza circular) y el tinku. Todxs fuimos invitadxs a dejar las sillas, nuestros cuadernos y lapiceras, para formar un gran círculo, agarrarnos de las manos y bailar al ritmo de la música.



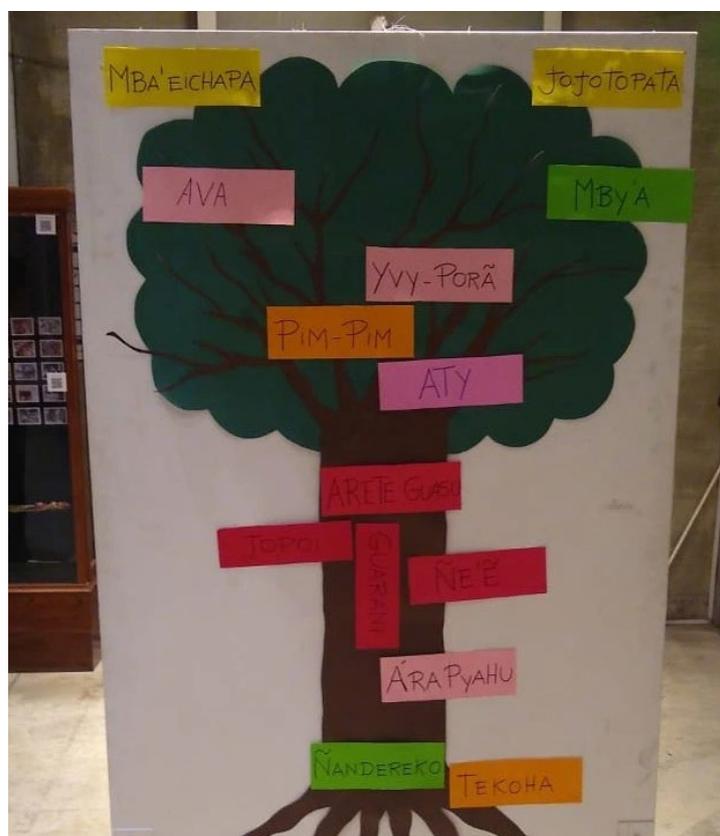
Luego, dieron comienzo al taller de quechua, junto al profesor Bernardo Chani. Comentaron sobre la centralidad del concepto de *ayllu*, 'comunidad'. Y se detuvieron también en explicar la idea de *sumaj kawsay*, expresión que significa 'vida', 'vivir', 'ser estando'. Aún más, está relacionado con la plenitud, lo sublime, la excelencia. En ese sentido, el *sumaj kawsay* refiere a transcurrir la vida en plenitud. Además de explicar otras palabras, frases, expresiones y particularidades de la lengua, lxs profesorxs le dieron centralidad a la cultura del buen vivir.



El segundo bloque estuvo a cargo de Gustavo Acosta, profesor mapuche que comenzó explicando cómo su lengua tiene otra lógica en relación con el castellano. El mapuzugun, por ejemplo, funciona con la lógica de la descripción. Se detuvo, entonces, en el saludo protocolar *mari mari* y, luego, explicó acerca de la *wenu foye*, una de las banderas que representa el *mapuche kimün*, el conocimiento mapuche. Como lxs profesorxs de quechua, habló sobre la idea de comunidad, a partir de la palabra *pulof*. Según Gustavo, el *pulof* no es solo el lugar donde habitan las personas, sino el lugar de todo el entorno. De hecho, explicó que somos parte de ese territorio, pero somos pasajeros allí (*lof mapu*). Así también, mapudungun no es la lengua de las personas, sino que significa 'todo habla, todo se comunica'. El acento estuvo puesto en comentar algunas expresiones para romper con el antropocentrismo.



El último bloque estuvo a cargo de Gerónima, junto con un grupo de estudiantes del ICA que la acompañaron con una dinámica que involucró al público. Presentaron un árbol y palabras sueltas para que la gente eligiera y luego colocara en el panel. La idea era que comentaran por qué eligieron esas palabras, si les eran familiares o si sabían su significado. A partir de eso, hablaron sobre *yvy' porá*, 'la tierra sin mal'; sobre *ára pyahu*, el 'nuevo ciclo'; *ysyry*, 'río' o desplazamiento del río; *yuyra*, 'árbol'; y *ñande reko*, 'nuestro modo de ser guaraní', entre otras. El foco estuvo puesto, también, en lo comunitario, lo territorial, las diferentes formas de comunalización.



Los tres bloques hicieron hincapié en los aspectos que tienen en común sus lenguas (que son aglutinantes, por ejemplo), sus culturas y la relación íntima que entablan con la naturaleza. A su vez, hicieron notar a lxs participantes cómo las lenguas que hablan y enseñan son parte del español en la cotidianeidad, desmantelando la idea de un país monocultural y monolingüe. Lxs asistentes participaron de manera activa, involucrándose en las dinámicas propuestas. Hacia el final, convocamos a participar en el III Encuentro internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos y volvimos a marcar nuestra apuesta por interculturalizar las prácticas académicas.



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

e+e

ESTUDIOS de Extensión en Humanidades