

Año 5 | volumen 5 | 2018

ESTUDIOS de Extensión
en Humanidades



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

Cubierta: Manuel Coll
Interiores: María A. Bella

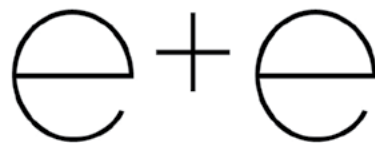
ISSN 1853-8088

Licencia Creative Commons

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



ESTUDIOS de Extensión
en Humanidades



Curricularización de la extensión universitaria:
prácticas y sentidos en disputa

Consejo editorial

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

Comité académico-extensionista

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

Equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión:

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

Autoridades

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Decano

Juan Pablo Abratte

Vicedecana

Flavia Dezzutto

Secretaría de Administración

Secretaria:

Mariana Muiño

Sub-secretaria:

Graciela Durand Pauli

Secretaría Académica

Secretaria:

Vanesa López

Sub-secretaria:

María González

Secretaría de Coordinación General

Secretario:

Leandro Inchauspe

Secretaría de Extensión

Secretario:

José María Bompadre

Sub-secretaria:

Virginia Carranza

Secretaría de Posgrado

Secretario:

Andrés Muñoz

Sub-secretaria:

Guadalupe Molina

Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica

Secretaria:

Jaqueline Vassallo

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Secretaria:

María Martínez

Sub-secretaria:

María Eugenia Gay

Prosecretaría de Relaciones

Internacionales e

Interinstitucionales

Prosecretario:

Guillermo Vázquez

Oficina de Graduados

Coordinadora:

Brenda Rusca

Área de Publicaciones

Coordinadora:

Candelaria de Olmos Vélez

Programa de Derechos Humanos:

Coordinador:

César Marchesino

Área de Cultura

Coordinador:

Claudio Díaz

Presentación e+e. La extensión universitaria revisitada	8
José María Bompadre	

DOSSIER

CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: PRÁCTICAS Y SENTIDOS EN DISPUTA

Presentación Dossier. Curricularizar la extensión: preguntas, complejidades y cruces de un proceso en construcción	11
Liliana Pereyra y Flavia Romero	

Curricularización de la extensión universitaria. Algunas consideraciones	17
Sandra Gezmet	

¿Qué significa democratizar las formas de producción de saberes? Reflexiones y redefiniciones en el contexto actual	28
Alejandra Castro	

CONVERSACIONES

“La extensión tiene una impronta difícil de apresar e institucionalizar”	36
Conversación entre Silvia Ávila y Liliana Pereyra, extensionistas, docentes e investigadoras de la FFyH.	

RELATOS DE EXPERIENCIAS

Tecnologías en la escuela: saberes compartidos en una experiencia de PSC	39
Gabriela Sabulsky, María Eugenia Danieli y Paola Roldán	

Proyectando desde la escuela. Una propuesta de vinculación entre la escuela secundaria y la universidad	48
Carolina Nanzer, Guillermo Iparraguirre y Eugenia Rotondi	

Registrar experiencias colectivas: el lugar de las ayudantes-alumnas	58
Ana Belén Caminos y Fernanda Belén Tenllado	

Hacia la construcción de una intervención educativa situada, a través de un proceso de conocimiento y vínculo con el(los) otro(s)

Anaí Mansilla, Barbarena Amato, Eleonora Hernández y Paula Linares 62

ARTÍCULOS

Bucear sin agua: experiencias desde el encierro 71

María Elida Morales, Sofía De Mauro y Maia Milman

RELATOS DE EXPERIENCIAS

Yoga infantil y Educación Emocional: experiencia de Extensión en el Jardín Rural N° 237 86

Emiliano Fernández y Gabriela Etchebehere

La extensión universitaria como medio para colaborar con las necesidades de la sociedad: la experiencia en la implementación del Archivo Histórico Municipal de la localidad de Mina Clavero 96

Daniel Lorenzo Di Mari y Ruth Gilda Gómez

“De mujeres a mujeres: información sobre parto respetado”. Construcción participativa de un material para la promoción de derechos 105

Lucía Reano y Valeria Nicora

Despertando al cuerpo desde el movimiento: expresión corporal y parkinson 120

Gisela Nomdedeu, María de los Angeles Bacigalupe, María Verónica Piciocchi y Natalia Sansalone

Derechos Humanos, memoria y formación profesionalizante. Un balance provisorio del proyecto de extensión universitaria “La UNDAV con las Abuelas por la identidad” 133

Cristina Inés Bettanin, Leticia Marrone, Fabricio Laino Sanchis y Elena Calvín

RESEÑAS

Fronteras universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión 150

Gastón Lamas Rivero

La extensión universitaria revisitada

En los últimos años, la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) se propuso jerarquizar la extensión universitaria a la vez que articularla con las actividades de docencia e investigación y ponerlas en juego con aquellos saberes que existen en la sociedad. Esta decisión política parte de concebir que existen diferentes tipos de conocimientos, como también modalidades diversas de producirlos.


En este sentido, el relanzamiento de la *Revista e+e* tiene como objetivo emplazar un espacio de discusión y comunicación siempre renovado sobre el quehacer extensionista, intersectando prácticas situadas, miradas teóricas y epistémicas y experiencias varias que permitan enriquecer el conocimiento sobre lo real.

En esta línea, la *Revista e+e* se enmarca en los principios delineados por los reformistas del '18. A cien años de la gesta estudiantil que abrió sus claustros a la gratuidad, al co-gobierno, al acceso popular de jóvenes provenientes de sectores no hegemónicos y a la autonomía, abrazamos los desafíos de re-discutir la extensión en un contexto neoliberal que amenaza aquellos principios consagrados y empodera la empresarización de la misma.

Boaventura de Sousa Santos afirma que existen dos formas de producción de conocimientos: “los nacidos de la lucha” y “los producidos después de la lucha”¹. La universidad se focaliza en producir después de la lucha, desde enfoques y metodologías específicas, mientras que las organizaciones sociales lo hacen articulando “el saber hacer” que se ha sedimentado en el tiempo y aquellos que promueven en su quehacer cotidiano. Ponerlos en una relación dialógica implica por un lado el reconocimiento de que los saberes producidos no son exclusivos de las universidades, pero también que establecer un diálogo en condiciones de igualdad posibilitaría un enriquecimiento mutuo en pos de una transformación social más democrática.

A cien años de la Reforma Universitaria, pretendemos visitar nuestras prácticas extensionistas, para repensar “los dolores que nos quedan” y renovar –una vez más– la misión social de la universidad pública. En este horizonte, nuestra revista pretende comunicar y discutir experiencias que pongan en consideración las múltiples maneras en que se producen los conocimientos sociales, a la vez que situar socio-históricamente a los sujetos de esas

¹Al respecto puede ver la Conferencia inaugural de las *Jornadas De-coloniales*, marzo de 2012. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3a7peos6LP8&list=UUkmRrRz3UvRCTEadCNCIoTg&index=7&feature=plcp>
Fecha de consulta: 10/03/2018



prácticas, intersectando sus identificaciones y pertenencias de clase, género/generaciones, étnicas y cualquier otra modalidad de definir su lugar en el mundo.

En estas coordenadas, la habilitación de experiencias plurales en contextos situados permite repensar la vinculación de las prácticas universitarias con diferentes territorios, entendiendo que una universidad democrática debe estar abierta también a aquellos saberes “otros” que puedan interpelarla y contribuir interculturalmente a nuevas formas de co-construcción.

Antes de finalizar estas primeras palabras, quiero agradecer al comité editorial por el esfuerzo puesto en el relanzamiento de la *Revista e+e* y a quienes colaboraron socializando sus experiencias para enriquecer las discusiones sobre la extensión universitaria. Destaco también el compromiso de las y los evaluadores, quienes trabajaron responsablemente en resguardar el sentido de las diferentes producciones, haciendo valiosas sugerencias para favorecer la comunicación.

José María Bompadre
Secretario de Extensión de la FFyH-UNC

DOSSIER

CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: PRÁCTICAS Y SENTIDOS EN DISPUTA

La curricularización de la extensión no resulta un hecho aislado dentro de las derivas extensionistas. Ésta se ve fortalecida por dos políticas convergentes: por un lado, un proceso de integración de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación) que se refleja en las decisiones y propuestas institucionales, y por el otro, la jerarquización de la función extensionista (cuyo esfuerzo ha sido sostenido en la última década).

En diferentes realidades institucionales de la universidad pública, la curricularización toma formatos atravesados por condicionantes que responden a las culturas de cada espacio académico, pero que comparten una preocupación por pensar las potencialidades de la extensión en la formación de las/os estudiantes universitarias/os, los aportes que ésta propicia en las/os graduadas/os por las/os cuales se trabaja institucionalmente y también los desafíos que supone para la formación de nuestras/os docentes y nodocentes.

Desde una perspectiva de diálogo de saberes, las múltiples modalidades que toma la curricularización de la extensión ponen en tensión otros sentidos en torno a la universidad, como las implicancias del carácter público del conocimiento, el perfil de las/os profesionales egresadas/os, los modos de producción de conocimiento de las universidades, los dispositivos de formación tradicionales en el aula universitaria, las formas que adquiere el encuentro con las/os otras/os, etc.

Curricularizar la extensión: preguntas, complejidades y cruces de un proceso en construcción

| **Liliana Pereyra**

| **Flavia Romero**

Estas palabras inauguran la presentación de la sección central del número 5 de la *Revista e+e. Estudios de Extensión en Humanidades* de la FFyH, intentando dar cuenta de algunas reflexiones sobre la curricularización de las prácticas extensionistas. En orden a contribuir a los aportes que la conforman, propondremos algunas ideas que nos ayuden a enmarcar los ejes de la discusión. Las posibilidades ciertas sobre la curricularización de la extensión universitaria están vinculadas a los sentidos que se despliegan en torno a ésta función de la universidad, y por esto se hace necesario enunciar algunas nociones implícitas en la discusión.

Si la universidad, como institución que piensa desde una concepción integral a lxs sujetxs que en ella se forman, tiene la intención de construir ciudadanía, la pregunta “¿qué ciudadanx y profesional estamos formando?”, se hace inevitable: un/a sujetx que construye su vínculo con el resto de la sociedad desde una concepción asimétrica con otrxs, dejándolx en el lugar de la/el “vulnerable” que “carece”; o quien que se vincula con otrxs como sujetx de derechos, posibilitando la discusión de su saber académico por parte de saberes diversos, en continuo reflexionar sobre las supuestas certezas de su matriz disciplinar.

La diferencia entre ambas concepciones es conceptual y política, pero también metodológica. La resignificación de esas ideas en el modo de vincularse (y las propuestas que para esto se elaboran), materializa los conceptos en el desarrollo de prácticas extensionistas. La dimensión pedagógica de la extensión implica así, que el proceso de aprendizaje no puede darse de manera solitaria, y la lectura sobre los procesos de construcción conjunta de conocimientos brindan grandes herramientas, pero aún así no reemplazan la incertidumbre, las discusiones y las complicaciones enriquecedoras de un trabajo en territorio y con otrxs actorxs de la sociedad.

El reconocimiento de las limitaciones del propio campo disciplinar y la consecuente necesidad de otras áreas de conocimiento para abordar las complejidades presentadas por los problemas sociales, no es algo que llegará un día inevitablemente cuando lxs estudiantes hayan egresado, sino más bien todo lo contrario.

Dejar librado este aprendizaje a la suerte es una irresponsabilidad institucional, y es un modo no sólo de construir ciudadanía por omisión, sino también de reproducir discursos y prácticas disciplinares con pretensión de neutralidad.

La universidad debe sostener y avivar las discusiones sobre qué queremos enseñar (y qué queremos aprender) en esta institución, cómo y para qué. Esta discusión no tiene aún la relevancia que entendemos que merece, en los discursos de curricularización de las prácticas extensionistas. La Universidad Nacional de Córdoba posee particularidades en relación a su organización interna, su escala institucional, la masividad en su matrícula y su recorrido histórico, que en ocasiones sirven de base para argumentaciones sobre los modos que en esta casa toma el hacer extensionista. Se sostiene que los diversos recorridos institucionales y las características disciplinares explican y justifican los rasgos distintivos que adquiere el desarrollo de esta tarea.

Estas identidades propias de cada unidad académica no debieran, sin embargo, desalentar la posibilidad de construir acuerdos más amplios en relación a lo que implica hacer extensión desde la universidad pública, o esto nos llevaría a un falso respeto por la diversidad que entiende que cualquier práctica puede incluirse en la función extensionista, eludiendo la discusión de las concepciones subyacentes (¿asistencialismo?, ¿transferencia de servicios?, ¿diálogo de saberes?). Hacer lugar, acoger y dar la bienvenida a una nutrida multiplicidad de experiencias, procesos y actorxs no significa que todo lo que se hace en territorio o que todo lo que se hace desde la universidad y fuera del aula sea, sólo por eso, extensión.

Muchas de las certezas que mantenemos en nuestra comunidad académica deben ser repensadas. La tranquilidad que nos ofrece escuchar la categoría “diálogo de saberes” debe ser puesta en cuestión por el bien de la extensión universitaria, ya que acciones y prácticas de la más diversa índole (y muchas veces contradictorias con la categoría en la que se las engloba) pretenden ser concebidas dentro de su órbita. En este marco de incertidumbres y de sentidos en disputa en torno a la extensión, se hace imprescindible plantear cuál es la dirección que orienta las acciones institucionales, ya que dejarlas libradas al azar es una clara toma de posición que no estamos dispuestxs a seguir en estas páginas.

Si la extensión ha de llegar a ser realmente una función que toda la institución asume, tendrá que albergar concepciones diversas, que se enriquecen en el debate y la colaboración, como sucede con la enseñanza y la investigación (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio: 2011; 6).

El mismo documento arriesga una concepción de extensión:

Conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos aprenden,

contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio: 2011; 6).

Para la Facultad de Filosofía y Humanidades, en cuya Secretaría de Extensión se inscribe esta revista, la extensión universitaria comprende y propicia la integralidad de funciones, que desafía lo instituido y promueve relaciones de cooperación y trabajo conjunto entre universitarios y otros actores sociales.

Art.1. *La extensión universitaria es una de las funciones de la universidad cuya tarea es dar marco a un proceso pedagógico y político centrado en la producción de conocimiento conjunto. La función extensionista parte de la creación de vínculos y la definición participativa con la comunidad de los problemas sociales significativos, y así trabaja desarrollando propuestas dialógicas que propician espacios de colaboración multi e interdisciplinarios para el abordaje de los mismos. La extensión universitaria toma un carácter específico por desarrollar su tarea en el marco de una universidad pública, entendiendo que el conocimiento que se produce por esta función se impregna del mismo carácter público, co-construyendo junto a actores no universitarios saberes socialmente relevantes. La Secretaría entiende que propiciar el acceso a los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales es el fin último de las políticas de extensión universitaria. Además, considera los proyectos de extensión universitaria como el medio para contribuir a su pleno ejercicio. Asimismo, estas prácticas y tareas de la extensión tensionan las funciones de docencia e investigación así como también los saberes disciplinares, contribuyendo a la definición de la agenda de investigación, posibilitando repensar la enseñanza universitaria y los límites disciplinares y recuperando las voces de estudiantes, docentes, nodocentes y graduados en el proceso de transformación institucional y social que esta función incentiva. Por ello, la Secretaría de Extensión de la FFyH considera como uno de sus objetivos constituirse en un espacio de articulación de las funciones universitarias de la institución que favorezca la vinculación con la comunidad, tanto de los espacios de enseñanza como de investigación, promoviendo simultáneamente la integralidad de las funciones (Reglamento de la SE FFyH, 2017).*

Consideramos relevante insistir sobre este punto ya que es a partir de concepciones específicas de extensión que podemos reflexionar y construir –también precisar– propuestas de curricularización. Las proyecciones hacia la incorporación de la extensión a la función del grado de las carreras, reconoce su relación con dos ejes fundamentales: la jerarquización de la función y un compromiso sostenido, concreto e institucional con la integralidad de funciones.

Como manifiesta Sandra Gezmet en el primer artículo de este *dossier*:

En la Universidad Nacional de Córdoba todas las carreras tienen seminarios o materias de formación en investigación para sus estudiantes. También hay formación específica en docencia a través de profesorados o de la carrera docente. Y está bien que así sea. Sin embargo, no hay formación específica en extensión en el mismo nivel de institucionalización. Aquellas no se discuten, están naturalizadas; mientras que la extensión sigue siendo un espacio de participación voluntaria y, salvo algunas excepciones, con ninguna oferta de formación teórica y metodológica sobre lo que implica la práctica en territorio.

Este hecho no resulta menor ya que pone en evidencia que los esfuerzos, avances y concreciones en lo que concierne a la jerarquización de la extensión resultan aún insuficientes y es indispensable continuar profundizando los trabajos en esta dirección. Sólo por citar algunos datos específicos, las declaraciones del Consejo Interuniversitario Nacional a las Universidades Públicas en 2010 propiciaban “mantener un equilibrio adecuado entre las funciones de docencia, investigación y extensión” (CIN, 2010) o, por caso, las finalidades que se proponía desde su creación la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI).

[...] Promover el desarrollo de espacios de análisis y reflexión respecto de la Extensión Universitaria que posibiliten la formación permanente de los sujetos, genere aprendizajes y desarrollen capacidades críticas y creativas [...]; favorecer la institucionalización y valoración de la Extensión Universitaria en todo el ámbito del sistema universitario nacional, promoviendo la inserción curricular y su integración con la docencia y la investigación (CIN, 2008).

Estos enunciados son mayoritariamente, y al menos en lo que a la UNC respecta, buenas intenciones y líneas apenas esbozadas que tuvieron un importante impulso entre 2007 y 2016 y que en la actualidad han salido de la agenda de las prioridades.

Otra de las tareas pendientes en la curricularización y en las prácticas extensionistas en general, es lograr un mayor protagonismo de lxs estudiantes en lo institucional, en la elaboración de las propuestas, en el trabajo de construcción de la demanda, en el desarrollo de las tareas, y en su evaluación. Las posibilidades de pensar la curricularización no se agotan en modelos ya implementados que se encuentran en desarrollo, sino que requieren de miradas críticas y creativas que amplíen las propuestas institucionales en este sentido.

Así como las Prácticas Sociocomunitarias (PSC) fueron una iniciativa estudiantil, el desafío de imaginar otros modos de relacionar (tensar y pensar) su formación no puede tener a estxs actorxs centrales de la universidad como merxs espectadorxs, sino como protagonistas críticxs.

Asimismo, la formación vinculada al compromiso con la sociedad de la cual forma parte la universidad no es algo que sucede en un momento específico de la trayectoria académica, para ser luego olvidado. La construcción de conocimiento producida en el marco de la formación de posgrado no posee la característica de estar exenta de cualquier compromiso. Esa creencia es inconcebible en el marco de una universidad pública.

Para romper con esa idea es preciso revisar las concepciones de integralidad de funciones, de modo que la producción académica de cualquier tipo requiera una construcción que no sólo sea para otrxs sino con otrxs, en el marco de comprender el carácter público del conocimiento.

Un último aspecto que quisiéramos proponer para la reflexión es el que deviene de la necesidad de la ampliación, sostenimiento y en algunos casos creación de espacios de reflexión sistemática que permitan tanto la evaluación como la revisión de las prácticas en proceso y concluidas. Consideramos que espacios de “supervisión entre pares”, en tanto instancias de escucha comprometida, aportarían miradas cruzadas y saberes varios dialogando, que extenderían las buenas prácticas y profundizarían las potencialidades transformadoras del hacer extensionista.

A la luz de las ideas aquí planteadas entendemos que la curricularización de la extensión, lejos de agotarse en una propuesta concreta es un camino que nos ofrece las primeras muestras de su complejidad, y que deberemos transitar colectivamente, sabiéndonos en un proceso de deconstrucción de años de formación en un sentido tradicional. Romper con antiguos modos de comprender y comprendernos en la universidad pública es una idea que lejos de tranquilizarnos debe activarnos creativamente, sabiendo que más allá de todo lo hecho hay mucho por hacer.

Bibliografía

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio, CDC, UdelaR (2011). *Lineamientos generales para el avance la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República*. UDELAR, Montevideo.

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2008) *Acuerdo Plenario 681/08 Creación REXUNI*.
----- (2010) *Las Universidades Públicas en el año del bicentenario*. Disponible en: https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/2unc_seu_universidades_bicentenario_cin.pdf FECHA DE CONSULTA: 21/03/2018

Convocatoria 2017 para la Revista E+E Estudios en Extensión en Humanidades Año 5 N°5. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/extencion/wp-content/uploads/sites/2/2017/08/CONVOCATORIA-para-EE-final.pdf>

Reglamento de la Secretaría de Extensión de la FFyH UNC (2017). Ordenanza 1/2017 del HCD. Disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/ffyh/honorable-consejo-directivo/ordenanza/1_2017/?searchterm=secretar%C3%ADa%20de%20extensi%C3%B3n

Loutanau, G y Rivero, A (2016) “Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria”, Revista Masquedós, N° 1, pp37-45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Licencia Creative Commons

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



Curricularización de la extensión universitaria.

Algunas consideraciones

Sandra Gezmet | sandragezmet@gmail.com

Desde hace unos años se habla de la importancia de la inclusión de la extensión en la currícula de las carreras universitarias. En diversas oportunidades dialogamos con colegas al respecto y hay quienes sostienen que la práctica extensionista debe mantener su carácter voluntario y otros, como quien escribe, entendemos que es necesaria su curricularización. Expondré aquí algunas conceptualizaciones que muestran cómo se fue construyendo y configurando esta última posición desde una concepción de extensión universitaria un tanto diferente, que pone en consideración otra perspectiva a partir de la cual pensar la curricularización y que se sustenta en dos dimensiones: la “formación integral” y la “integralidad de funciones”.

En este breve recorrido de gestación de la idea de curricularización de la extensión universitaria, no quiero dejar de mencionar que hubo, en la Facultad de Arquitectura de la UNC, una experiencia en la década del '70 que, en mi opinión, sintetizó lo que hoy podría ser la máxima expresión de la curricularización de la extensión integrada a la investigación y la docencia; me refiero al “Taller Total”. Su propuesta pedagógico-política, que desde algunas teorías pedagógicas denominaríamos de “aprendizajes situados” o “aprendizajes en contexto”, pensaba a los estudiantes como sujetos transformadores y críticos y promovía una formación profesional comprometida a partir del abordaje colectivo de temas-problemas reales y sentidos socialmente. Esta experiencia fue cercenada por la dictadura del '76; y con el retorno a la democracia no logró reconstruirse, a pesar de algunas iniciativas que la reivindicaron.

En el último quinquenio del siglo XX, al interior de las universidades públicas latinoamericanas, comienzan a producirse fuertes críticas al modelo economicista-empresarial imperante en la región; críticas que se canalizaron en la generación de espacios de reunión, discusión y elaboración de agendas y estrategias comunes para contrarrestar los efectos de las políticas neoliberales y de redefinir y afirmar las funciones de la educación superior pública; entre ellas la relación de las universidades con el contexto.

Explicaba en otro documento¹ que en diversas Cumbres de Rectores de Universidades Iberoamericanas, aparecen como recurrentes las manifestaciones de preocupación

¹ Gezmet, S. (2014). “*Debates actuales sobre Extensión Universitaria*”. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. SEU-UNC.

sobre los peligros que amenazaron en la década del '90 a la Universidad Pública, sobre todo la reducción de su financiamiento por parte del Estado y el peligro de suplantar las Universidades Públicas por instituciones de Educación Superior con objetivos que podrían responder a otras lógicas, intereses y propósitos, entre ellos, el riesgo creciente de que la lógica del mercado desvirtúe los fines específicos de la Universidad Pública, dificultando el cumplimiento de su función social.

Estas Cumbres alertaron a la comunidad universitaria, y a la sociedad en general, sobre las consecuencias nefastas de las políticas implementadas por la Organización Mundial de Comercio que favorecieron la comercialización internacional de los servicios de Educación considerándolas como simples mercancías (Cumbres Iberoamericana 2000 en Buenos Aires, 2002 en Porto Alegre, 2003 en San Salvador, 2004 en Guadalajara, 2006 en Montevideo).

A partir de la Cumbre de 2003 comienza a discutirse la necesidad de conformar un espacio común para defender el bien público de la Educación Superior y para aumentar las capacidades institucionales de docencia, investigación y proyección social que contribuyen a las tareas específicas de la Universidad Pública. En la Cumbre de 2004 se elaboraron estrategias políticas comunes en defensa del modelo de la Educación Pública Iberoamericana, logrando que estas propuestas fueran incluidas en la redacción de la "Declaración de Guadalajara, México".

En la Cumbre de 2006² continúan los debates sobre la relevancia y significación de la enseñanza superior como *bien público* en Iberoamérica y el papel que desempeñan las universidades públicas en este proceso; acordando que la educación superior pública debe ser uno de los instrumentos principales para alcanzar el desarrollo económico y social, y asegurar la igualdad de oportunidades. Los rectores allí reunidos fueron contundentes al afirmar que sin el mejoramiento de las capacidades de sus poblaciones, los países de la región se mantendrán lejos de la organización de las sociedades actuales más avanzadas.

Lo anterior implicaba superar el gravoso legado de un conjunto de políticas gubernamentales que, promoviendo la satisfacción de finalidades utilitaristas privadas, habían minimizado la responsabilidad estatal en el campo de la educación superior. También implicaba el compromiso constructivo en un debate público de calidad, participativo y plural, el diseño de espacios más eficaces de diálogo con los gobiernos y los actores sociales, impulsando nuevos modelos de desarrollo democráticos, sustentables y equitativos.

Otro documento importante es el producido en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe llevado a cabo en Cartagena de Indias en el año 2008. Allí participaron más de 3500 universitarios (autoridades, profesores, investigadores,

² VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. Montevideo 2006. http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2006/07/2006071010.htm - Fecha de consulta: 10/11/17

administrativos y estudiantes). La declaración de esta Conferencia profundiza la declaración de 2006 manifestando que: “La Educación Superior es un *bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado*. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”³.

La declaración manifiesta que los desafíos y retos que debe enfrentar la región son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman.

Específicamente, respecto del tema que nos ocupa, la citada Declaración expresa:

*[...] Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas (las universidades) para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. **Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.***

*| Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la **formación integral de personas, ciudadanos y profesionales**, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad.*

*| Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. **Éstos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional.***

*| Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la **pertinencia y la***

³ Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> - Fecha de consulta: 10/11/17

responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados”⁴.

A nivel nacional, también en el año 2008 se crea la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI). Esta red elaboró el Plan Estratégico 2012-2015 que fue aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el Acuerdo Plenario N° 811/122⁵. En este Plan Estratégico, en sintonía con los procesos a nivel latinoamericano, se define a la Educación Superior como un *bien social* y como un *derecho humano fundamental y universal*, y declara que

La universidad no es una isla y debe pensarse en función de un proyecto de país, como parte de los instrumentos con los que cuenta el Estado para articular las demandas sociales, económicas, culturales y tecnológicas del pueblo con los saberes socialmente compartidos que se construyen en la universidad. [...] Será el pueblo en su universidad, como su dueño legítimo, el actor protagónico de este cambio por lo que se deberán resignificar saberes, democratizar los espacios institucionales y consolidar las políticas que conlleven a una mayor participación popular⁶.

En lo que específicamente respecta a la extensión, define su rol actual y la declara como *función sustantiva* de la universidad, a la vez que propone la confección de agendas consensuadas que cambien el eje de discusión reinante durante los años ‘90 que asociaba a los estudios universitarios con cuestiones vinculadas a la calidad o al mercado desde posiciones economicistas.

La extensión es una función sustantiva que integrada con la docencia y la investigación forman parte de un modelo de universidad que caracteriza al sistema universitario nacional. La extensión -desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora- le confiere a la propia universidad la posibilidad de “mirar” de manera crítica y permanente sus propias prácticas académicas y repensar sus políticas institucionales. Las políticas de Extensión ubican a la Universidad en diálogo permanente

⁴ Ibídem

⁵ Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI, aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el Acuerdo Plenario N° 811/12. Disponible en: https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/288_institucionalplan-estrategico-cin.pdf - Fecha de consulta: 10/11/17

⁶ Ibídem.

con las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, contribuyendo a partir del conocimiento y el pensamiento crítico, al estudio, diseño, formulación, monitoreo y evaluación de políticas públicas en la búsqueda de una mayor y mejor calidad de vida para todos sus habitantes⁷.

En lo que respecta a las agendas comunes, el Plan Estratégico establece la necesidad de realizar “convocatorias que prioricen la formulación de programas y proyectos de extensión universitaria, acciones que propicien la incorporación curricular de la extensión en las carreras universitarias y la valorización y reconocimiento del docente que hace extensión” y afirma que estas son “iniciativas destacadas a la hora de materializar este vínculo”. También sostiene que “estas prácticas deben diseñarse de manera especial para posibilitar la formación de los estudiantes a partir de cada una de las intervenciones propuestas”⁸.

Este breve recorrido por los contextos internacional y nacional, que esclarecen los procesos que ponen en discusión la función socio-política de la universidad pública en la cual la Extensión adquiere un papel estratégico, es realizado con la finalidad de sumar a las discusiones y aportes que se fueron construyendo con la participación de actores universitarios argentinos y de la región; participación en la cual nos fuimos formando en la *praxis* extensionista y produciendo conceptualizaciones sobre algunos aspectos centrales. La curricularización de la Extensión Universitaria es una de ellas.

En la Universidad Nacional de Córdoba todas las carreras tienen seminarios o materias de formación en investigación para sus estudiantes. También hay formación específica en docencia a través de profesorados o de la carrera docente. Y está bien que así sea. Sin embargo, no hay formación específica en extensión en el mismo nivel de institucionalización. Aquellas no se discuten, están naturalizadas; mientras que la extensión sigue siendo un espacio de participación voluntaria y, salvo algunas excepciones, con ninguna oferta de formación teórica y metodológica sobre lo que implica la práctica en territorio.

Por supuesto que, en la diversidad que caracteriza a la UNC, hay otros antecedentes. La Facultad de Ciencias Agropecuarias tiene una materia de Extensión Rural que otorga créditos a los estudiantes que la cursan. También hay materias en algunas carreras de las Facultades de Comunicación Social, Psicología, Filosofía y Humanidades, Ciencias Sociales, por ejemplo, que contienen en sus diseños pedagógicos el trabajo comunitario, pero son muy escasas y, mayormente, de carácter electivo.

También desde el Área Central de la UNC se dictó la Asignatura “*Extensión Universitaria*” entre los años 2012 y 2015 que se ofrecía como materia electiva u optativa para los estudiantes de todas las carreras de la Universidad. Su objetivo era que los estudiantes comprendieran

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

que, “mediante la utilización de las herramientas metodológicas adecuadas, en el abordaje de las complejas problemáticas sociales, pueden realizar aportes con vistas a favorecer el desarrollo regional y la participación ciudadana y enriquecer su formación integral”⁹.

Este espacio curricular, en donde la Extensión Universitaria fue su objeto de conocimiento, estudio y reflexión crítica, pretendió brindar a los estudiantes de la UNC la posibilidad de cursar una asignatura que les permitiera continuar, ampliar y profundizar su formación de grado, recuperando la riqueza del trabajo multidisciplinario en un espacio académico común. La experiencia fue muy exitosa ya que de las 13 Facultades que había en ese momento (hoy son 15), 11 reconocieron la materia como electiva u optativa para sus alumnos.

En agosto de 2016 se aprobó el “*Programa Compromiso Social Estudiantil*”, por iniciativa de una agrupación estudiantil, “destinado a promover institucionalmente la formación integral de los estudiantes de grado y pregrado por medio de la activa participación de los mismos en acciones extensionistas socialmente relevantes”¹⁰. Entre sus objetivos se propone, entre otros, institucionalizar

la acciones, tareas o proyectos vinculados con la extensión universitaria, para lograr que las mismas alcancen a todos los estudiantes [...]; fortalecer los vínculos entre las funciones de enseñanza, de investigación y de extensión universitaria [...] Promover [...] la participación activa de nuestra comunidad universitaria en el análisis y en la intervención en problemáticas sociales de agenda pública en las que los universitarios puedan interactuar y promover el intercambio recíproco, poniendo de manifiesto los valores de una universidad crítica, solidaria, transformadora y comprometida con la realidad de la sociedad en la que se desenvuelve [...]”¹¹.

Esta institucionalización del “*Programa Compromiso Social Estudiantil*” implica la obligatoriedad de participar en acciones, tareas o proyectos de extensión a todos los estudiantes de grado y pregrado de la UNC, con excepción de aquellos que expresen, en forma fehaciente, su desacuerdo o imposibilidad.

Encontramos un antecedente similar en la UNC cuando allá por el año 2001, en el marco de plena crisis económica, se promovió la creación del “*Programa Transformar y Transformarse: Sistema de Articulación de Voluntarios*”, más conocido como “*Programa de Voluntariado*” y que luego pasara a denominarse “*Programa Solidaridad Estudiantil*”.

En sus debates iniciales, la propuesta implicaba también la obligatoriedad para los estudiantes

⁹ Guía de Clases 2011 a 2015. Asignatura Extensión Universitaria – SEU-UNC.

¹⁰ Ordenanza 04/2016. Digesto de la UNC. Disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/4_2016/?searchterm=Ordenanza%2004/2016 - Fecha de consulta: 24/03/2018

¹¹ *Ibidem*.

de grado, de realizar prácticas socio-comunitarias. En ese momento no hubo consenso para que esto resultara así, quedando el “*Programa de Voluntariado*” de participación voluntaria.

A diferencia de este último, en la reglamentación del “*Programa Compromiso Social Estudiantil*” se menciona que, dentro de los requisitos que deben contemplar los proyectos para ser admitidos al Programa, debe preverse un espacio de formación para los estudiantes. Sin embargo, no aclara si esa formación abarca aspectos teóricos-metodológicos de *praxis* extensionista o se refiere sólo a contenidos técnico-profesionales sobre la problemática a abordar. Y esta omisión no es una cuestión menor, ya que lo que podría considerarse como un antecedente importante, a modo de experiencia piloto para la curricularización de la extensión, podría desvirtuarse.

Todas estas propuestas, el “*Programa de Voluntariado*”, el “*Programa Compromiso Social Estudiantil*” y aún la Asignatura “*Extensión Universitaria*”, podrían ser consideradas como la antesala de la curricularización de la extensión. Sin embargo, lejos estamos de ello a pesar de que esas propuestas hablan de “formación integral”, “integralidad de funciones” y de la Extensión como un dispositivo más, entre los que cuenta el Estado, para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y como agente de desarrollo.

Me detendré un momento a profundizar los conceptos de “formación integral” y de “integralidad de funciones”.

Formación integral

Desde el encuadre de la formación integral, la propuesta universitaria de grado no se limita a la formación científico-técnica de una profesión específica sino que se estructura a partir de la formación integral del universitario, de modo tal que nuestros jóvenes sean portadores de conocimientos científicos y tecnológicos que les permitan ser agentes de desarrollo, pero también ciudadanos transformadores, democráticos, comprometidos socialmente, defensores de la libertad, la justicia social, los derechos humanos y la inclusión¹².

La universidad pública, como bien social, nos pertenece a todos. Esto implica que la comunidad, sus instituciones y organizaciones pueden hacer uso, gozar y recurrir a ella para satisfacer necesidades concretas. Entonces, ¿cuál sería el *currículum*, el plan de estudios, que forme a nuestros estudiantes? Si compartimos la idea de que la Universidad debe asumir como compromiso fundamental promover el desarrollo nacional, regional y local autónomo a fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes; si consideramos que debemos participar en la construcción de una sociedad mejor y más equitativa; si no aceptamos las injusticias sociales, la mala distribución de las riquezas, las problemáticas ambientales y de

¹² Gezmet, Sandra. “*La Extensión en la formación del profesional universitario. Compromiso ético*”. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. SEU-UNC- 2014

los recursos naturales y creemos que podemos y debemos realizar aportes para revertir estas situaciones... entonces, como se argumenta desde Universidad Nacional de Lanús, “la comunidad es nuestra currícula”¹³. Es en este modo de concebir la universidad donde encontramos el fundamento de la formación integral y el compromiso ético que ésta asume con su comunidad.

No se puede concebir el ejercicio profesional sin una reflexión crítica sobre ese hacer. Ese pensamiento crítico debe ser necesariamente parte de la educación formal que los graduados reciben durante los años de formación. “Debemos insistir permanentemente en que la racionalidad científico tecnológica debe estar sometida a la razón social, a la racionalidad crítica, con decisión y compromiso ético”¹⁴. Entonces estamos hablando de formación integral.

Integralidad de funciones

Habitualmente pensamos la integralidad de funciones como la articulación entre enseñanza, investigación y extensión. Sin embargo, otras experiencias, como la de la Universidad de la República (Uruguay), avanzan más allá, focalizando en la necesidad de la curricularización de la extensión en la que se pone en juego la integralidad de funciones.

Explican Tommasino y Rodríguez en un texto titulado “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República” y utilizando la metáfora de trabajo a la “intemperie del aula”, que

la integralidad no puede ser pensada como algo únicamente teórico conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica. La experiencia indica que cuando la extensión se realiza integrada a las demás funciones [...], en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en terreno, con actores sociales concretos, se está modificando el acto educativo en el cual se está inmerso. Si hay una currícula establecida y contratada con el estudiante, el trabajo de campo desconstruye la currícula, atenta contra la currícula preestablecida, en la mayoría de los casos la desborda completamente. De esta manera desde las prácticas de extensión y su relación con las otras funciones se jaquea a la currícula pre-establecida. Se establece la posibilidad de que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son preautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es “per se” indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación¹⁵.

¹³ Jaramillo, Ana. *La Universidad Frente a los Problemas Nacionales*. Colección Pensamiento Nacional. Ediciones UNLa. Universidad Nacional de Lanús - 2003.

¹⁴ Jaramillo, A. Ob. Cit.

¹⁵ Tommasino, H. y Rodríguez, N. - *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República* - Cuaderno de Extensión N° 1 - Universidad de la República - Uruguay - Disponible en: <http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/upload/cuadernos-de-extension.pdf> - Fecha de consulta: 10/11/17

También estos autores afirman que la extensión, así concebida, influye a la función de investigación en dos niveles básicos: “modifica y prioriza agendas de investigación y pone en evidencia que los métodos de gestación del conocimiento deben ser reformulados si lo que se pretende es su democratización”; en tal sentido, y apelando a la investigación-acción participativa y a la ecología de saberes, sostienen que es imprescindible “generar procesos de investigación en los cuales los actores sean sujetos del proceso”¹⁶.

Desde esta propuesta, la curricularización de la extensión no podría diseñarse a partir de la creación de espacios curriculares específicos a los que se les otorga créditos a algún curso de extensión.

El desafío más trascendente que debemos transitar es la posibilidad de que en cada disciplina en la que nos encontremos, cualquiera sea la misma, la integralidad viva en la acción del docente y en la transformación del estudiante desde su formación y conocimiento. La tarea es más difícil ya que implica partir de una concepción de extensión diferente, no aislada y en diálogo con las otras funciones universitarias¹⁷.

A esta altura de lo expuesto, debemos preguntarnos sobre la factibilidad de la curricularización de la extensión en los términos de la experiencia uruguaya. La UNC tiene indudablemente ciertas dificultades que aquella no tiene, entre ellas un problema de escala en dos sentidos.

Por un lado, la escasa formación y experiencia en extensión de los docentes en la dirección que venimos proponiendo, a pesar de todos los intentos de promover la valoración de estos antecedentes extensionistas en los concursos y en el control de gestión docente.

Por otro lado, la posibilidad real de formación, gestión, logística e inserción de los casi 120.000 estudiantes para las prácticas en territorio. Aun sabiendo que éstas no serían en simultáneo para la totalidad del estudiantado, el número sigue siendo un gran obstáculo. Estas dificultades no son menores a la hora de implementar una política de curricularización de la extensión que no implique sólo la creación de un espacio curricular que otorgue créditos sino en el cual se trabaje interdisciplinariamente e integrando docencia, investigación y extensión y que “la comunidad sea nuestra currícula”, en términos de Jaramillo¹⁸.

Sin embargo, me parece que los intentos son no sólo válidos sino necesarios. Volviendo al principio; si pensamos la extensión como una función sustantiva de la universidad a través de la cual se puede mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y constituirse en un agente de desarrollo y articulador de demandas sociales, económicas, culturales y tecnológicas, hay que hacer el esfuerzo, ya que no se trata sólo de la formación integral de nuestros estudiantes sino fundamentalmente de la posibilidad de que, mientras esto sucede, se puedan lograr

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Jaramillo, A. – Ob. Cit.

impactos transformadores. Desde esta perspectiva, las ciencias duras y las carreras más profesionalistas, que hasta hoy tienen escasos desarrollos en la materia, tienen mucho para aportar.

Por el momento... sigue siendo una materia pendiente, y la formación integral de los estudiantes, futuros profesionales, continúa dependiendo de la voluntad de las cátedras. Sigo imaginando trabajos finales de grado realizados en territorios por equipos de estudiantes que pertenezcan a diferentes carreras, reunidos en función de las complejas realidades sociales, desde un enfoque interdisciplinar y metodologías de investigación-acción participativa, y con el objeto de aportar soluciones a las necesidades, demandas y problemáticas de las comunidades. Para ello, sólo falta superar obstáculos burocráticos y disponer estructuras curriculares más flexibles.

Bibliografía

Declaración de la conferencia mundial de la educación superior. UNESCO. París 2009. Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf - Fecha de consulta: 25/07/13

Declaración final de la conferencia regional de educación superior en américa latina y el caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008 - Disponible en: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm> - Fecha de consulta: 10/11/17

GEZMET, Sandra. *Debates actuales sobre Extensión Universitaria*. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. SEU-UNC- 2014.

GEZMET, Sandra. *La Extensión en la formación del profesional universitario. Compromiso ético*. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. SEU-UNC- 2014.

Guía de clases 2011 a 2015. Asignatura Extensión Universitaria. SEU-UNC.

JARAMILLO, Ana. *La Universidad Frente a los Problemas Nacionales*. Colección Pensamiento Nacional. Ediciones UNLa. Universidad Nacional de Lanús - 2003.

Ordenanza 04/2016 – y Resolución Reglamentaria Res. Rectoral ad referéndum del HCS. N° 2551/2016 y Resolución del HCS N° 2/2017 - Digesto de la UNC.

Plan estratégico 2012-2015 de la REXUNI, aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el Acuerdo Plenario N° 811/12. Disponible en: https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/288_institucionalplan-estrategico-cin.pdf - Fecha de consulta: 10/11/17

Pronunciamientos del II y III Foros de Extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC. 2008 y 2009. Disponible en: <http://www.unc.edu.ar/extensionunc/gestion/consejo-asesor/foros-de-extension> - Fecha de consulta: 25/07/13.

TOMMASINO, H. y RODRÍGUEZ, N. *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. Cuaderno de Extensión N° 1. Universidad de la República. Uruguay. Disponible en: <http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/upload/cuadernos-de-extension.pdf> - Fecha de consulta: 10/11/17

VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas. Montevideo 2006. Disponible en: http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2006/07/2006071010.htm - Fecha de consulta: 10/11/17

Licencia Creative Commons

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



¿Qué significa democratizar las formas de producción de saberes? Reflexiones y redefiniciones en el contexto actual¹

Alejandra Castro | alecastrosanuy@gmail.com

Introducción

A continuación propongo algunas reflexiones sobre las prácticas sociocomunitarias y su potencial para la democratización de las formas de producción de saberes a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo y de qué manera las prácticas sociocomunitarias contribuyen a la democratización de saberes en la actualidad?

Las Prácticas Sociocomunitarias (PSC), según la Resolución 226/13 del H. Consejo Directivo de la FFyH, son una modalidad en el grado que emerge de la necesidad de institucionalizar nuevos modos de formación para los estudiantes. Atendiendo a esta primera definición nos preguntamos: ¿cómo son estos nuevos modos de formación?, ¿qué implica institucionalizar estos modos de formación? En un intento de respuesta inicial al interrogante sobre cómo son estos nuevos modos de formación, podemos señalar algunos atributos y/o características que hacen y van haciendo a esta modalidad.

1.

a] Una de las características principales de esta modalidad de formación es que es dialógica. Es decir que como condición necesaria requiere de otros y se lleva a cabo en coordinación con actores y organizaciones sociales y comunitarias. Es una formación que se construye en diálogo, en conversación con otros. En este sentido, no se trata de una suma de lo que expresan las organizaciones, comunidades, y lo que dice la universidad, sino que la potencia formativa está dada por la imbricación entre estos saberes, que se producen en ese encuentro, en esa conversación.

Obviamente tampoco se trata de la voz iluminada de la universidad que baja y se extiende hacia la sociedad para solucionar y echar luz sobre ciertas temáticas, concepción retrógrada

¹ Ponencia presentada en las I Jornadas de Prácticas Sociocomunitarias: “Hacia una democratización de las formas de producción de saberes”, FFyH, UNC, Córdoba, 19 y 20 de mayo de 2016.

pero, lamentablemente, muy presente en proyectos que actualmente forman parte de la agenda universitaria. De lo que se trata y a lo que se apuesta es al diálogo, a la interacción construida entre actores universitarios y otros actores sociales como condición de posibilidad de producción de conocimientos y saberes. Diego Tatián (2012) dice que la universidad debe dejarse afectar por este diálogo de saberes con sectores no universitarios y construir una red de conocimientos que se potencien mutuamente. La universidad no puede mantenerse cerrada a esta interacción, es una falsa o al menos limitada idea de autonomía, la autonomía no implica cerrarse y menos aún no tener sensibilidad con los problemas sociales.

b] Otro atributo, muy relacionado con el anterior, es que se trata de una formación de y en frontera. Esto quiere decir que como modalidad, se construye en las intersecciones entre territorios, discursos, actores, comunidades. La producción de saberes que se generan en las PSC configuran un espacio particular, producto del encuentro y de las tensiones entre miradas, posiciones, enfoques, análisis y poderes diversos que se ponen en juego en el territorio.

Se trata de un territorio frontera que es atravesado por los conocimientos disciplinares, los saberes populares, los saberes académicos, los problemas y las necesidades de las comunidades, los dispositivos de intervención, de enseñanza y aprendizaje, las lógicas académicas y las lógicas de las comunidades e instituciones. Por ello, es un saber que se forja en el conflicto más que en el consenso, que se nutre de lo diverso. Se trata de un saber de frontera que nos genera preguntas en torno a los contenidos a transmitir en nuestros espacios curriculares académicos, porque actúa a modo de punto de referencia de los saberes y conocimientos necesarios para conocer/explicar/intervenir en los procesos y acontecimientos sociales.

c] Un tercer atributo es que las PSC implican una subversión respecto al canon o a la llamada ortodoxia epistemológica-metodológica consolidada en la producción científica y académica en nuestras universidades. Esta modalidad formativa reconoce y asume la existencia de otros saberes y conocimientos, más allá de los académicos y a la vez, otros modos de construcción de saberes.

Boaventura de Sousa Santos (2005) expresa esta posición cuando dice que “la ciencia es para nosotros un ejercicio de ciudadanía y de solidaridad, promoviendo así la reinención de la emancipación social; siendo este objetivo heterodoxo y poco científico a la luz del canon hegemónico”. Es decir, se trata también de un posicionamiento político de quienes desarrollan las prácticas sociocomunitarias, en el sentido de reconocer la igualdad de las voces y su potencialidad en la construcción de saberes, interpelando así estructuras anquilosadas y jerarquías de conocimientos y saberes.

d] Un cuarto atributo, es que como modalidad implica otros modos de pensar y organizar el trabajo docente y reconoce otros modos de aprendizaje de los alumnos. Tanto las prácticas de los profesores como las de los estudiantes se trastocan con esta modalidad de formación. Es inevitable que esto suceda. Es una propuesta pedagógica, una propuesta curricular que apuesta a generar experiencias educativas en vínculo con la comunidad, conjugando procesos de enseñanza de práctica situada que articulen las discusiones propias del campo teórico con las problemáticas sociales y políticas del contexto de intervención (Res. HCD 226/13).

En este sentido, la propuesta pedagógica se desarrolla tanto fuera como dentro de la universidad, en los espacios sociales de las organizaciones e instituciones extrauniversitarias como en las aulas universitarias. Esto implica que los profesores diseñemos dispositivos de enseñanza/aprendizaje que incluyan estos diferentes espacios y que convoquen a construir esos saberes de frontera que se planteaban anteriormente. Estas características que señalamos nos obligan a repensar la formación docente y las condiciones institucionales que la universidad debe garantizar para propiciar estas prácticas. ¿Cómo podríamos repensar nuestra formación docente para colaborar en la elección e implementación de estas prácticas pedagógicas? ¿Qué decisiones serían necesarias para propiciar institucionalmente el desarrollo de estas prácticas?

Seguramente en la implementación de estas experiencias de PSC y en la reflexión que sobre ellas vayamos haciendo, surgirán otros atributos a modo de características que nos posibilitarán hablar de ellas y profundizar en su conocimiento.

Ahora quisiera hacer una reflexión en torno a la otra pregunta que había enunciado: ¿qué implica institucionalizar estos modos de formación? Institucionalizar significa: convertir algo en institucional.

Conferir [a algo] el carácter de institución
Reconocer la existencia legal [de algo]
Estabilizar, fortalecer el funcionamiento [de algún organismo, asociación, entidad, etc.]

Cuando en mayo de 2013 el Consejo Directivo de la Facultad aprueba la Resolución N° 226 de implementación de las Prácticas Sociocomunitarias dirigidas a los alumnos de todas las carreras en el ámbito de la FFyH, institucionaliza, reconoce legalmente la existencia de estas prácticas, que de hecho venían produciéndose a modo de experiencias de trabajo en algunas cátedras, equipos de investigación, de extensión con organizaciones e instituciones de la sociedad.

Pero sabemos que la institucionalización no es sólo el reconocimiento legal de estas prácticas, sino que implica también el compromiso de crear condiciones institucionales que las promuevan y fortalezcan.

Podemos identificar algunas de estas condiciones institucionales que favorecen la institucionalización: la integración de estas prácticas al *currículum* de cada una de las carreras, el reconocimiento como asignatura para los alumnos, la organización de espacios de reflexión sobre estas prácticas y de formación para quienes están desarrollándolas, como así también para otros que se quieran sumar e incorporar a estas experiencias.

Reconocemos que muchas de estas acciones se están haciendo, no obstante, la pregunta es ¿qué otras acciones podemos pensar y hacer con el objetivo de crear condiciones institucionales para que estos espacios de formación se hagan carne en los diferentes espacios curriculares, de investigación y extensión? Quizás en algunos espacios académicos, por sus contenidos específicos y/o por sus desarrollos metodológicos, es más fácil o más directa su vinculación y el trabajo con organizaciones sociales extra universitarias; sin embargo las PSC implican aportar a la reflexión e intervención de los problemas sociales abordándolos de manera conjunta con las comunidades.

En este sentido, uno de los desafíos como docentes e investigadores es proponer bibliografía, pensar nuestras clases y proyectos de investigación y extensión, en torno a problemas sociales y generar una reflexión crítica acerca de los mismos, construyendo herramientas de análisis potentes y eficaces para describir, entender, conocer y actuar sobre los mismos de forma conjunta con los grupos y comunidades.

No se trata sólo de que construyamos conocimiento de forma conjunta con las organizaciones en el marco de las diferentes prácticas sociocomunitarias, sino que además habilitemos que las propias prácticas académicas (de enseñanza, extensión e investigación) que desarrollamos en la Facultad sean atravesadas por esas experiencias, dejemos que esas experiencias nos interpelen en la selección bibliográfica, en las propuestas didácticas, en los dispositivos pedagógicos y metodológicos, en las formas organizacionales y en los formatos institucionales.

En definitiva, institucionalizar las PSC es apropiárselas e incorporarlas a las prácticas académicas cotidianas, por eso sostenemos que son un espacio de formación tanto para estudiantes como para profesores.

2.

Un segundo punto a reflexionar es en torno a la pregunta: ¿qué implica democratizar las formas de producción de saberes? Esta no es una pregunta muy frecuente en el ámbito

universitario. Por lo general cuando se habla de “democratizar” o “democracia” en la universidad se asocia a dos tópicos, por un lado a la participación de los diferentes claustros en el gobierno de la institución y por otro lado, al acceso a estudios universitarios de sectores sociales históricamente excluidos.

Hablar de la democratización de las formas de producción de saberes en la universidad implica preguntarse por una de sus actividades centrales, la producción de conocimientos. Para intentar una respuesta voy a valerme de algunas ideas del sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Según este autor, la universidad está atravesando una “crisis de legitimidad”, producto de la contradicción entre la búsqueda de saberes especializados, el acceso restringido, la certificación de competencias, y las demandas sociales por el acceso y la igualdad de oportunidades para los sectores populares.

El desafío, según el autor, es que la universidad se democratice profundamente superando esa crisis de legitimidad. Pero esta democratización no implica sólo el acceso de los sectores populares a la educación superior, sino que los conocimientos académicos y sus formas de producción deben replantear su vinculación con la sociedad. A los intentos por convertir el conocimiento en mercancía hay que contrarrestarlos con otras concepciones de conocimientos, como bienes sociales y públicos. Se trata de construir una formación universitaria basada en la solidaridad social y no en la competencia social (de Sousa Santos, 2006).

Me parece que de Sousa Santos da algunas pistas para pensar sobre la pregunta “¿qué implica democratizar las formas de producción de saberes?” Democratizar no implica sólo el ingreso a la universidad de sectores de la sociedad que hasta el momento no lo han podido hacer, sino que el desafío es que estos sectores permanezcan y egresen de las carreras que han elegido. Para que ello suceda son necesarias muchas decisiones y acciones en diferentes escalas de gobierno, y cambios profundos en las prácticas y concepciones a nivel de todo el sistema. En este escrito sólo me referiré a la escala institucional de la universidad.

Es necesario que nos preguntemos si las estructuras y las formas de organización de la enseñanza posibilitan y/o facilitan la permanencia de los estudiantes en nuestra institución. La universidad, al igual que la escuela secundaria nace y se consolida como un espacio educativo para pocos, la masificación y el ingreso de población históricamente excluida de estos niveles educativos, como es el caso del nivel completo del secundario a partir de su obligatoriedad en el año 2006, actualiza y pone en tensión estos acontecimientos con los formatos académicos institucionales y nos obliga a repensarlos.

¿Cómo serían formatos académicos más inclusivos? Algunas experiencias que estamos desarrollando en nuestra Facultad, sin duda, contribuyen en este sentido. Los cursos de

nivelación, el trabajo específico con los profesores de los primeros años, los talleres de preparación de exámenes, los talleres de escritura académica, los talleres de iniciación a la investigación, son algunas de estas acciones.

No obstante, es importante y necesario que sigamos profundizando en este sentido con acciones que compensen ciertos efectos excluyentes de nuestros formatos, y que apuesten a transformaciones de fondo en este sentido. Se trata de usar la autonomía, que como universitarios tenemos, para pensar, diseñar e implementar planes de estudios con espacios diversos, que posibiliten otras experiencias pedagógicas diferentes a las tradicionales y, la autonomía respecto de los proyectos de investigación y extensión que desarrollamos, para pensarlos de forma integrada a las propuestas de formación de grado y posgrado, que favorezcan la conversación y el intercambio con el resto de la sociedad.

En este marco, entiendo que las Prácticas Sociocomunitarias son una oportunidad para, como dice de Sousa Santos, replantear la vinculación entre los conocimientos académicos y sus formas de producción con la sociedad. ¿Qué implica esto? En principio, reconocer que las PSC, como modalidad de formación, son una forma de construcción de saberes alternativa a la “academicista”. Me interesa concebir el espacio de las PSC como un espacio que abre posibilidades de pensar y abordar la construcción de conocimiento de forma compartida y en el marco de un intercambio que implica necesariamente al otro, a otros que están fuera de la universidad, pero con los cuales compartimos el espacio social.

Es una oportunidad para hacer visible la concepción de conocimiento como un bien público y social. También es parte del desafío, contribuir a legitimar ese conocimiento que se construye en el intercambio con otros, en la reflexión sobre esas Prácticas Sociocomunitarias. El debate en torno a la legitimidad de los diferentes tipos de conocimientos y diferentes modos de producción de los mismos, es un tema muy vigente y en el cual la llamada “cultura academicista” tiene mucha injerencia.

Para terminar, haré una referencia a Bertold Brecht que para mí es una invitación a la transformación de nuestras prácticas académicas en una universidad de más de 400 años, que contiene, produce y aloja prácticas y concepciones de lo más diversas y que cotidianamente nos interpela a pensar y construir como sujetos en una institución educativa pública:

***“No acepten lo habitual como cosa natural, pues en tiempos de desorden,
de confusión organizada, de arbitrariedad consciente, de humanidad
deshumanizada, nada debe parecer natural,
nada debe parecer imposible de cambiar”.***

Bibliografía

DE SOUSA SANTOS, B. (2005) *Democratizar a democracia. Los caminos de la democracia participativa*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

DE SOUSA SANTOS, B. *La universidad popular en el siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2006. Disponible en http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_universidad_popular_sxxi_boaventura_de_sousa_santos_cap1.pdf - Fecha de consulta: 10/11/2017

TATIÁN, D. (2012) Entrevista a Diego Tatián. Disponible en: <http://www.universidad.com.ar/edicion-a-fondo-el-dr-diego-tatian-nos-habla-sobre-la-transmision-del-conocimiento-en-las-universidades> - Fecha de consulta: 10/11/2017

Licencia Creative Commons

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



CONVERSACIONES

¿Qué encontrarás en esta sección?

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



“La extensión tiene una impronta difícil de apresar e institucionalizar”

Conversación entre Silvia Ávila y Liliana Pereyra, extensionistas, docentes e investigadoras de la FFyH

“Conversaciones” es una nueva sección de la revista, destinada a la difusión de reflexiones y debates en torno a la función extensionista en la universidad. En este espacio se hacen visibles los intercambios de ideas entre diferentes actores/as que, desde sus recorridos territoriales y/o académicos, piensan y discuten los sentidos de la extensión universitaria.

Para inaugurar este apartado se reunieron Silvia Ávila y Liliana Pereyra, quienes se han desempeñado como secretarías de Extensión de la Facultad y además son docentes en las carreras de Ciencias de la Educación e Historia respectivamente. En este diálogo, las referentes extensionistas recorren los distintos momentos y posicionamientos con respecto a esta función, tanto en la Facultad de Filosofía y Humanidades como en la Universidad Nacional de Córdoba.

A través de este repaso, hacen foco en el tema convocante de esta edición de la *Revista e+e*, que es la *Curricularización de la extensión universitaria* atravesada por dos ejes: la jerarquización que –en palabras de Liliana Pereyra– “se ha trabajado laboriosamente en los últimos doce o trece años” y la integralidad de las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión.

En esta dirección, Ávila y Pereyra coinciden en que dentro de la Facultad de Filosofía y Humanidades la extensión universitaria es una función muy positivamente valorada, tanto a nivel institucional como individual. Tal reconocimiento –explican– es fruto de la historia que la Facultad tiene en la disputa de sentidos en torno a una función universitaria muchas veces relegada y, de posicionamientos que en numerosas ocasiones han significado luchas duras.

Ambas consideran que dar este paso hacia la curricularización se debe a que desde la FFyH se han construido y madurado una serie de caminos en el modo de concebir los espacios formativos en la universidad: “Curricularizar es hacer entrar al espacio de los conocimientos legitimados algo que está ligado a otros actores, a otras palabras y a otros problemas que no tienen la misma historia académica que la que se construye dentro de la universidad. La extensión tiene una impronta difícil de apresar y de institucionalizar porque siempre hay otro afuera que interpela las lógicas y zarandea el formato académico”, manifiesta Ávila.

Para explicar desde qué encuadre se piensa la curricularización de la extensión en la FFyH, Liliana Pereyra recupera el Foro de Extensión “*Repensando el compromiso de la Universidad Pública*”, realizado en agosto de 2003, cuando –según recuerda– “en una actitud activista se despejó un campo donde se le pueden poner palabras a qué tipo de extensión es la que nos interesa”.

En este sentido, sostiene que hay una cuestión fundamental a tener en cuenta y es la necesidad de poner en juego el conocimiento que se produce en la universidad: “Es muy interesante ver qué pasa cuando llevamos lo que estamos estudiando en el aula a situaciones concretas. Creo que el punto es ver cómo se habita el concepto de diálogo de saberes, porque eso nos diferencia de otras formas posibles de pensar la curricularización de la extensión”, asegura.

En relación a la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión, definida como integralidad de funciones, es sumamente importante el rol de los y las estudiantes en la demanda por realizar experiencias en territorio que permitan poner en diálogo los saberes universitarios con los de otros actores de la sociedad.

En esta línea Liliana recuerda el proyecto de Prácticas Sociocomunitarias propuesto por una agrupación estudiantil durante su primer período como secretaria de Extensión: “El proceso interno que se hace dentro de la Facultad para apropiarse de esta iniciativa que surge del claustro estudiantil significó un largo camino de discusiones, reflexiones y aportes que vinieron desde las escuelas, desde las carreras y desde las secretarías. De hecho, que el proyecto de Prácticas Sociocomunitarias llegue al Consejo Directivo fue el producto de un recorrido artesanal de consenso y construcción política”, relata.

Del mismo modo que Pereyra, Silvia Ávila hace hincapié en el papel de los y las estudiantes en el proceso de institucionalización de las Prácticas Sociocomunitarias y repara en la doble mirada del claustro hacia este espacio formativo novedoso. En ese sentido, la docente hace referencia al lugar central que ocupan los y las estudiantes organizados, politizados, proponiendo y llevando adelante el proyecto, pero también le interesa pensar en el interés de los y las estudiantes cuando se les propone cursar materias y/o seminarios en un formato que excede el espacio del aula y que está atravesado por lógicas muy distintas a las habituales.

Por otra parte, Ávila pone el acento en la complejidad que implica la modalidad de Práctica Sociocomunitaria para el equipo docente: “Ir con estudiantes a hacer intervención en territorio implica resolver cuestiones que no sólo tienen que ver con los saberes y conocimientos, sino también con la modalidad del cursado, la acreditación y también con los vínculos y compromisos que se establecen en la comunidad con la que se trabaja”, concluye.

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

<https://www.youtube.com/watch?v=XbQxuso21yE>



Tecnologías en la escuela: saberes compartidos en una experiencia de PSC

| **Gabriela Sabulsky** | gsabulsky@gmail.com

| **María Eugenia Danieli** | meugeniadanieli@gmail.com

| **Paola Roldán** | paolahernandorena@gmail.com

*Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Resumen

Durante los años 2014 y 2015 la asignatura Tecnología Educativa, que forma parte del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), asumió la modalidad de Práctica Sociocomunitaria. La propuesta tuvo por objetivos generar aprendizajes significativos y estrategias de profesionalización en los estudiantes que cursaban la asignatura y promover el desarrollo de prácticas pedagógicas que potenciaran la inclusión genuina de las tecnologías en docentes de escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente (IFD); organizaciones con las que articulamos en el proyecto. Ello, con la intención de “fortalecer los procesos de construcción social del conocimiento, democratizando el conocimiento que se produce en la universidad y produciendo nuevo conocimiento como resultado de la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad” (Resolución 226/13 del HCD).

El desarrollo de la Práctica Sociocomunitaria (PSC) inscripto en la formación de grado ha significado para el equipo de cátedra y para los estudiantes, hacer frente a varios desafíos sobre los que reflexionamos en la presentación; particularmente, el articular un abordaje académico con una propuesta de carácter extensionista a partir de la vinculación con las instituciones mencionadas. En este artículo, revisamos los supuestos y apuestas que guiaron el diseño de las estrategias de acción, así como los resultados logrados en términos de aportes y transformaciones que el tránsito por la experiencia significó para los participantes.

Es nuestra intención compartir las reflexiones e interrogantes construidos, como una manera de dar cuenta de la complejidad de un proceso que más allá de los resultados, nos sigue movilizando.

La formación de grado en territorio: instancias para repensar relaciones entre los claustros

| La propuesta

La PSC fue la modalidad que adquirió durante dos años (2014-2015) el desarrollo de la asignatura Tecnología Educativa, materia semestral de cursado obligatorio para los estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). A partir de esta situación, los actores involucrados fueron los docentes, adscriptos, ayudantes alumnos y estudiantes de la cátedra mencionada, así como los docentes y directivos de las instituciones escolares con las que se realizó la articulación (tres en cada ciclo lectivo, correspondientes al nivel primario, secundario y terciario – IFD); y de manera indirecta los alumnos de las mismas.

Para favorecer la participación de los distintos colectivos desde la circulación de los diferentes tipos de saberes implicados y dar cabida a sus intereses, se diseñaron tres estrategias de trabajo, desplegadas en espacios y momentos diferentes pero en estrecha articulación:

1° • El aula en la universidad: a través del formato convencional de clases teórico-prácticas y prácticas, con una frecuencia quincenal. Esta actividad estaba destinada sólo a los estudiantes universitarios. Los desafíos en estos espacios de trabajo fueron: a) El acompañamiento teórico y conceptual que propone la materia con nuestros estudiantes. b) La generación de un ambiente de trabajo que prepare a nuestros estudiantes como actores clave durante los talleres en las escuelas y en sus ingresos al aula. La inclusión de esta estrategia respondía, además, a la necesidad de cumplimentar con parte de los requisitos de cursado establecidos por el régimen académico institucional.

2° • El aula en la escuela: bajo la denominación de Jornadas de Taller, se realizaron cuatro encuentros en los que se alternaron instancias de formación, intercambio y producción entre docentes de las instituciones y estudiantes universitarios, bajo la coordinación del equipo docente de la cátedra. Esta actividad se replicó en las tres instituciones seleccionadas, aunque adquirió matices diferentes según cada una en función de su nivel, características y perfil de los docentes.

3° • El aula en el trabajo colaborativo: como fruto de un proceso de inserción institucional, generado a través de entrevistas, encuestas y observaciones, los estudiantes universitarios realizaron un acercamiento al oficio profesional de asesores pedagógicos en tecnología educativa. En esta inserción, los estudiantes universitarios

establecieron el vínculo con un docente, quien definió un contenido a ser trabajado a través del diseño de una secuencia didáctica que incluyese el uso de tecnologías para su enseñanza. Se estableció, de manera colaborativa, una modalidad de trabajo dialógica, cronograma de implementación, diseño de los contenidos, estrategias metodológicas y herramientas a utilizar en el aula. Como parte de este trabajo colaborativo hubo dos instancias de intervención de los estudiantes de la universidad directamente vinculadas al acompañamiento de los docentes en el uso e inclusión didáctica de las tecnologías. Por un lado, el último taller en las escuelas contó con su protagonismo orientando y asistiendo el uso de determinadas aplicaciones y, por otro, continuando esa tarea, asesorando a los docentes respecto de la inclusión de tecnologías en su materia y colaborando con ellos en el desarrollo e implementación de recursos para la enseñanza.

El sentido de la experiencia desde la construcción conjunta de saberes

Las estrategias construidas partieron de un posicionamiento respecto de la formación de profesores y de pedagogos en relación con la inclusión de tecnologías en la escuela. Un posicionamiento que es político y pedagógico, desde una manera de pensar el campo pero también el lugar de la universidad como institución social y educativa.

Por un lado, partimos de asumir que la formación de estudiantes capaces de pensar la incorporación de las tecnologías en las prácticas educativas con genuino sentido pedagógico que superen el enfoque instrumental, plantea la necesidad de proponer un dispositivo de formación que interpele una realidad sociocultural compleja, en la cual intervienen múltiples actores y dimensiones en la construcción de una trama de significados que habilitan ciertos usos o no usos de las tecnologías en el aula. Esta realidad compleja y su entramado no se resuelven desde la teoría, ni tampoco sólo desde el aula universitaria. Implica la inserción en terreno, revalorizando el encuentro de actores (docentes de escuela primaria, media y superior con estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación) en un contexto real (las instituciones escolares y sus aulas).

Por otro lado, entendemos que la apuesta a pensar la formación en relación con los espacios sociales y sus problemáticas desde las posibilidades de intercambio y enriquecimiento recíproco, da cuenta de un compromiso político. Mirando hoy la experiencia retrospectivamente y resignificándola desde aportes de Boaventura de Sousa Santos (2010,2016), reconocemos que este tipo de propuestas implica un entrecruzamiento de conocimientos e ignorancias así como la necesidad de pensar la propuesta a partir de la idea de ecología de saberes. Pensar el conocimiento como intervención en la realidad y no como representación de la realidad y reconocer la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico.

Entendido así nuestro campo, la propuesta académica se empieza a cruzar con prácticas extensionistas, entendidas desde una posición dialógica, donde “la universidad se relaciona con sujetos y con instituciones portadoras de saberes [...] Y justamente en el hecho de dialogar desde la diferencia radica la posibilidad de lograr una mayor complejidad y riqueza en el conocimiento” (Peralta, 2008:1).

Enseñar y aprender, construir con otros (actores sociales escolares, además de universitarios) desde el lugar del encuentro y del diálogo nos permitió darle forma a una propuesta de enseñanza sostenida en una particular forma de relación con el saber; en tanto relación con el conocimiento, con el mundo y con los otros (Charlot, 2007). Y desde la misma, habilitar en los participantes la vivencia de una experiencia, como aquello que nos pasa, que deja huellas (Larrosa, 2005) en la construcción de otros modos de relación con el saber.

Estos sentidos y preocupaciones pueden ser analizados en relación con tres ejes que, entendemos, articulan las acciones llevadas a cabo: las tecnologías como parte de una práctica política, la escuela como espacio de construcción de saberes y el trabajo colaborativo como estrategia para abordar la intervención pedagógica en la práctica.

1] Las Tecnologías como parte de una práctica política

Uno de los objetivos centrales de la materia que lleva a cabo esta experiencia es comprender las relaciones complejas que se tensan entre la escuela y las tecnologías en la trama social, política y cultural. Podría pensarse que el paso por la escuela demanda la inclusión digital al fomentar programas y políticas de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, si los usos que se despliegan no son profundos ni provocan verdaderas transformaciones en las formas de enseñar y de aprender, precarizan el objeto (las TIC) y profundizan aún más las diferencias y desigualdades sociales.

En este sentido, abordar la relación entre las tecnologías y la escuela en su dimensión política nos interpela como cátedra a pensar la práctica de enseñanza de nuestra materia desde los siguientes interrogantes: ¿cómo enseñar la noción de usos profundos de las tecnologías sin situarlas en contextos reales y factibles de implementación como fueron las experiencias de intervención que llevaron a cabo nuestros estudiantes?; ¿cómo comprender el alcance social y político de la relación entre inclusión/exclusión digital sin vivenciar la posibilidades y limitaciones reales que cotidianamente transitan las escuelas?; etc. La intención fue mostrar esta complejidad desde la propia experiencia, compartida por docentes y estudiantes universitarios desde dentro de la institución y el aula.

2] La escuela como espacio de construcción de saberes

Asumir el encuentro entre la universidad y la escuela como espacios de construcción de

saberes pone en tensión algunas ideas: ¿qué noción de saber transmitimos a nuestros estudiantes de Ciencias de la Educación?; ¿qué saber buscamos construir al ingresar a la escuela junto a los estudiantes?; ¿qué saber creemos que podemos construir conjuntamente entre docentes de las escuelas, nuestros estudiantes universitarios y el equipo de la cátedra?; ¿qué saberes esperan de nosotros los docentes de las escuelas?

Por una parte, los saberes que orientan el hacer de los actores escolares, principalmente docentes, tienen múltiples fuentes y referencias; entrelazándose en ellos teorías, conceptos, rutinas y esquemas construidos en la práctica, siendo las instancias de socialización profesional momentos clave en la construcción y transmisión de saberes. Por otra parte, se trata de construcciones realizadas en el marco de una trayectoria (Bourdieu, 1997); es decir, una serie de posiciones ocupadas por un mismo agente en un espacio dinámico, incluyendo recorridos que no son lineales, puntos de partida y de llegada, etapas y pasajes, que están entramados, resignificados (Anijovich, R. y otras, 2009).

De manera análoga, la formación del pedagogo también implica el entrecruzamiento de saberes disciplinares y prácticos, así como la actualización de esquemas y saberes sobre lo escolar y la enseñanza construidos en diversas trayectorias, ya sea como estudiantes o, inclusive, como docentes ya en ejercicio. La propuesta intentó reconocer esa complejidad y riqueza de construcciones, para que desde el diálogo y la imaginación de nuevas prácticas los saberes de los diferentes participantes pudiesen ser compartidos y resignificados. Asimismo, y advirtiendo las vacancias de saber institucionalizado para la enseñanza con tecnologías en las escuelas de nuestro medio, se intentó rescatar y valorar los procesos de construcción de saberes pedagógicos que los docentes poseen, aunque aún no los reconocen. Como advierte Terigi (2012) no se trata de pensar que el saber sobre la transmisión se produce sólo en la escuela, o sólo por los docentes, pero sí es necesario reconocer que los docentes son productores de saber pedagógico.

3] El trabajo colaborativo como estrategia para abordar la intervención pedagógica en la práctica

El entrecruzamiento de los actores involucrados, requería de la intervención pedagógica en el aula como momento de puesta en juego de los saberes construidos. Sin embargo, asumir un posicionamiento respecto a la modalidad de abordaje de la situación de modo conjunto, demandó un proceso de mutuo reconocimiento, escucha y posibilidad de negociación en la toma de decisiones. Algunas preguntas en torno a esto fueron: ¿cómo construir el vínculo docente (de la institución) y estudiante universitario desde el encuentro de saberes y prácticas diferentes?; ¿en qué medida hay posibilidad de escucha, de entender la demanda?; ¿cuáles son las posibilidades y márgenes de negociación en ese vínculo creado?; ¿cómo calmar las ansiedades y dar respuestas apropiadas para la práctica situada?; ¿qué implica

la construcción conjunta de la propuesta?; ¿cómo se lleva adelante el trabajo colaborativo?

En ese sentido, se intentó romper con la concepción iluminista (González y González, 2003) desde la cual la universidad se transforma en la fuente de conocimiento, como dador a un receptor de manera unidireccional, de quien detenta un saber hacia otro que no lo posee. Por el contrario, la idea era poner en tensión, en el vínculo universidad/escuela, lo propio con el afuera (Peralta, 2008), y superar “la práctica utilitaria que toma los problemas del medio como ‘ejercicios’ que ‘sirven’ para la formación profesional o que resultan ‘interesantes’ para ser investigados” (Peralta, 2008:1) para construir un diálogo en el que se generan aprendizajes colaborativos.

Ello implica entender que la universidad se relaciona con sujetos y con instituciones portadoras de saberes, capacidades y limitaciones y que los diferentes saberes no se asientan en diferencias de jerarquía sino en diferentes puntos de vista, diferentes lugares desde donde se interroga la realidad. Y justamente en el hecho de dialogar desde la diferencia radica la posibilidad de lograr una mayor complejidad y riqueza en el conocimiento (Peralta, 2008:1).

Por tanto, ha sido una preocupación que se tradujo a lo largo de toda la propuesta, entender que era necesario y pertinente proponer un enfoque interactivo y dialógico a partir de la construcción de un espacio cooperativo de trabajo pedagógico en el que se incluyeran los conocimientos y experiencias de todos los actores, sin subordinar unos conocimientos a otros y generando un marco de respeto y de reconocimiento. La propuesta de la PSC se orientó a generar “un encuentro que redundará en nuevos conocimientos y reconocimientos construidos conjuntamente: contribuyendo a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales” (Gezmet, Sánchez Dagúm, 2013).

Mirando la PSC como experiencia formativa

La experiencia desarrollada en la cátedra bajo el formato de PSC, se convirtió para los actores que participamos en una experiencia formativa; en tanto al transitarla fue posible vivenciar algo en primera persona. Expresa Larrosa:

La experiencia es eso que me pasa [...] algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa [...] un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia (2005: 15-16).

Esta experiencia, subjetiva, supone un sujeto abierto a que algo le suceda y en esa dirección, abierto a la transformación. Porque según el autor, al vivir ese acontecimiento vivenciamos la propia transformación y por ello, experiencia y formación van de la mano: “La experiencia me forma y me transforma” (Larrosa, 2005:17).

Pensada como experiencia que puede transformar y formar a quienes intervienen en ella, podemos valorar algunos resultados logrados a través de la PSC, pensando en los efectos de la propuesta. En ese sentido, nos interesa destacar las siguientes cuestiones:

| La intervención en la práctica interpeló a los estudiantes a pensarse como futuros profesionales incrementando su compromiso, participación y formas de involucrarse. Obtuvimos un 95% de asistencia promedio en todas las actividades. Los alumnos no sólo cumplieron con las pautas fijadas por la cátedra, sino que, además, realizaron visitas a las instituciones que excedieron el número solicitado y reuniones extras con los docentes a los efectos de intercambiar y planificar juntos la experiencia por desarrollar.

| La intervención en la práctica interpeló las jerarquías tradicionales del trabajo académico. La experiencia supuso la ruptura de jerarquías y la posibilidad de construir en equipo, a través de reuniones de cátedra semanales en las que se integraron los docentes, ayudantes alumnos y adscriptos.

| Las representaciones asociadas a las relaciones saber-autoridad fueron más difíciles de romper y reconstruir entre los actores de las organizaciones que en los propios de la universidad. El proceso de toma de decisiones de la práctica estuvo centrado en el equipo de cátedra mayormente; advirtiendo cierta auto-desautorización por parte de docentes y directivos de las escuelas. Más allá de esta dificultad, el proceso implicó el desafío de repensarnos como docentes universitarios, dando la palabra a otros actores del proceso para enriquecer la perspectiva que nuestros alumnos tienen de la realidad educativa.

| La experiencia obligó a la cátedra a romper los modos convencionales de enseñar “Tecnología Educativa”. Las transformaciones profundas no sólo fueron en las formas, sino en la decisión de qué contenidos y en qué orden abordarlos. Un gran desafío fue mostrar que se puede enseñar y aprender de múltiples maneras y en diversidad de contextos. Así fue por tanto que rompimos la idea de clase universitaria, nos trasladamos a la escuela/IFD y pusimos en acto la enseñanza situada, el aprendizaje colaborativo y en la práctica.

| Lo que aprendieron los alumnos sobre tecnología educativa abarca una gama heterogénea de saberes. Este conjunto de saberes abarcó tanto a los conocimientos propios del campo disciplinar y a la intervención profesional en él, desde un posicionamiento epistemológico e ideológico-político, hasta el manejo técnico de ciertos recursos, lo que los posicionó como co-productores de contenidos, a la vez que como ayudantes técnicos a la hora de la intervención.

Más allá de estos logros, creemos que pensar el desarrollo de la propuesta como experiencia dejó abiertas las puertas para seguir imaginando y construyendo prácticas profesionales y modos de saber más sensibles al afuera universitario así como a los propios sentires y preocupaciones de los actores sociales. Siguiendo a Larrosa (2005) podemos señalar que como experiencia, estas cuestiones son difíciles de expresar y de apresar en un texto como el presente, ya que remiten al orden de la pasión y la sensibilidad.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos afirmar que si bien la experiencia de PSC no ha sido continuada en el ciclo lectivo 2016, su concreción fue altamente significativa por los aspectos referidos. En especial, porque permitió llevar a cabo una experiencia de trabajo en conjunto, de manera horizontal, auténticamente colaborativa, que dejó aportes valiosos tanto para las escuelas y los docentes participantes como para la formación de los pedagogos.

Estamos convencidas de que construir, reflexionar, dialogar junto a aquellos actores de las comunidades educativas instala un camino significativo para los procesos de aprendizaje y nos aproxima a universos singulares que son más interesantes cuando se comprenden y se piensan a partir de experiencias en terreno.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R; CAPPELLETTI, G; Mora, S. y SABELLI, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- GEZMET, S.G y SÁNCHEZ DAGÚM, E. (2013) “*Debates actuales sobre extensión universitaria*”. En Barrieto, M. *Compendio bibliográfico asignatura Extensión Universitaria*. Córdoba. Secretaría de Extensión, UNC.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ LARREA, M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, G. (2003) “*Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo*”. En Revista Cubana de Educación Superior; XXI 11. Cuba.
- LARROSA, J. (2005) “*Experiencia y alteridad en educación*”. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO, Homosapiens.
- PERALTA, M.I. Documento Pronunciamento sobre la función de extensión en la Universidad pública. II Foro de Extensión Universitaria – UNC – 2 y 3 de Octubre 2008. Disponible en: <http://www.extension.unc.edu.ar/2o-foro-de-extension> - Fecha de consulta: 18/08/2016
- PERALTA, M.I (2008) “*Aportes a la conceptualización y gestión de la extensión universitaria en nuestra universidad pública*”. En: Revista E+E 1, año I, Octubre. Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- TERIGI, F. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. 1era edición. Bs. As: Santillana. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf - Fecha de consulta: 18/08/2016

Licencia Creative Commons

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



Proyectando desde la escuela. Una propuesta de vinculación entre la escuela secundaria y la universidad

Carolina Nanzer | nanzercarolina@gmail.com

Guillermo Iparraguirre | giparraguirre@eci.unc.edu.ar

Eugenia Rotondi | eugerotondi@gmail.com

Resumen

“Proyectando desde la escuela” se plantea como una propuesta de formación desde la práctica socioeducativa y tiene como propósitos principales fortalecer la vinculación de las escuelas secundarias públicas y la UNC; promover el intercambio entre estudiantes universitarios y estudiantes del secundario; y que entre ambos grupos produzcan conjuntamente material audiovisual para compartir en las escuelas y en diferentes espacios de la universidad. Se apunta así a conocer y reflexionar sobre la construcción de proyectos educativos y laborales al terminar el secundario.

La propuesta se genera en el marco de las acciones desarrolladas por el Departamento de Orientación Vocacional de la UNC, a partir del trabajo realizado con docentes de escuelas secundarias públicas, desde donde se plantea la necesidad de ampliar y profundizar las herramientas de vinculación entre ambos sistemas.

Se implementa por primera vez en el año 2015 en cuatro escuelas secundarias públicas de Córdoba (Ipem y CENMA), junto a los docentes de esas instituciones que participaron previamente en actividades específicas de Orientación Vocacional.

Se invitó a participar a la Facultad de Ciencias de la Comunicación a través de la Cátedra “Taller de lenguaje III y producción audiovisual” y el Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CEPIC). Desde allí se convocó a estudiantes que estaban cursando la materia Taller III y Producción Audiovisual para conformar los equipos de producción y realización, que concurren a las escuelas secundarias a construir esta propuesta.

En el transcurrir de la experiencia visualizamos que el trabajo compartido entre estudiantes posibilita aprendizajes que entrelazan realidades, enriqueciendo las experiencias tanto en la construcción de proyectos en relación a la posibilidad de continuar estudiando, como en la

constitución de recorridos académicos con amplitud y participación ciudadana.

Propuesta... proyectando

A partir del trabajo con docentes de escuelas secundarias públicas, realizado por el Departamento de Orientación Vocacional de la Dirección de Inclusión Social (DIS), y ante el surgimiento de nuevos espacios curriculares en la escuela secundaria, se generaron condiciones que permitieron pensar y proponer nuevos dispositivos, desde los cuales es posible trabajar articuladamente entre la escuela y la universidad, en temáticas relacionadas con la finalización del secundario y las posibilidades e ideas que los estudiantes tienen al respecto.

En ese sentido, la elección de trabajar en escuelas secundarias públicas se asentó en el reconocimiento de la necesidad de ampliar y favorecer el acceso y acercamiento a la universidad a sectores de la población que, por cuestiones culturales, económicas y sociales, no la tienen como una opción. Por ello es necesario generar estrategias que contribuyan a fortalecer el reconocimiento de la educación superior como un derecho que debiera ser igualitario para todos, que permitan visibilizar la posibilidad de seguir estudiando, al concluir el nivel medio, como una alternativa pensable entre otras.

Al respecto, la ley N° 26.206 de Educación Nacional expresa que “la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Art. 30). Contribuir a mejorar el acceso a la información y al conocimiento como instrumentos fundamentales de participación e inclusión social debe ser un horizonte fundamental de las políticas públicas de educación y una tarea central de la universidad pública.

En este marco se propuso el trabajo conjunto entre Orientación Vocacional de la DIS, la cátedra Taller de lenguaje III y producción audiovisual y el Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CEPIC) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Los principales objetivos fueron fortalecer los vínculos entre las escuelas y la universidad, promover el intercambio entre estudiantes de ambas instituciones y, de esta forma, acercar herramientas que aporten en la construcción de proyectos educativos y laborales de los estudiantes que están por finalizar la escuela.

Desde este proyecto se comprende que la escuela es para los sujetos el lugar habitado, conocido, que de alguna forma brinda seguridad. Trabajar allí entremezclando y tejiendo ideas, saberes, costumbres, tránsitos, tiene algunas potencialidades. El encuentro y vinculación entre estudiantes permite a ambos ampliar este bagaje. Así, la construcción conjunta de sus voces, ideas y saberes de alguna manera van definiendo los marcos de acción

y los horizontes visibles, imaginables y posibles como cuestiones que se juegan al momento de proyectar(se). Al mismo tiempo, la propuesta de implementación de herramientas del lenguaje audiovisual permite abordar la interpelación en torno a los proyectos educativos u ocupacionales a través de una manera novedosa y creativa de narrar, informar y expresar.



Ipem 12 “Juan Perón” – Anexo Socavones
Momentos del rodaje en la escuela

A su vez, desarrollar un producto audiovisual le impone al productor “emisor” que lleve a cabo no sólo un proceso profundo de reflexión y argumentación, sino que explore y diseñe cómo va a presentar los contenidos de su discurso a partir del uso de sonidos e imágenes. Retomando a Jean-Luc Godart (2010) la propuesta de trabajo invita a “pensar en imágenes, escribir en imágenes: la palabra hecha imagen”.

Así, entendemos al lenguaje audiovisual como una herramienta poderosa no sólo para comunicar y buscar impacto en el espectador, si no para la construcción de conocimientos. En este sentido, el mismo Godart (2010) plantea que “el cine está hecho para relacionar” y agrega que “el cineasta ligará una imagen a otra imagen, pero hay una imagen que tiene que formar necesariamente el espectador”.

Por ello, se incorporaron estas herramientas específicas y básicas del lenguaje audiovisual al proyecto, para sumar nuevas estrategias al proceso de enseñanza, debate y reflexión en torno a la problemática de la orientación vocacional. De ese modo, se puso el foco en la “construcción” que realizan los jóvenes de su propia problemática y el modo en que la vuelven comunicable y visible. Este proceso necesita de un sujeto que piense y reflexione sobre un problema, lo sintetice y lo comunique, y de otro sujeto que aporte y haga su construcción,

en el marco de y aportando a la configuración colectiva de sentidos. Aquí, en este punto, es donde se cruzaron en la experiencia los contenidos vinculados a la orientación vocacional y a la producción audiovisual como medio de expresión y comunicación pero también de problematización.



CENMA 107 – Anexo Colinas de Bella Vista
Momentos del rodaje en el barrio

Otro elemento a valorar es el uso de los celulares para el desarrollo de las actividades ya que se los integró como herramienta, como un medio de producción audiovisual adaptado para un fin creativo, a través del cual se realizaron grabaciones y capturas de imágenes. Esto habilitó una nueva función y uso en la escuela de algo tan cotidiano como el dispositivo móvil, permitiendo la generación de contenidos audiovisuales alternativos sobre diferentes aspectos de su propia vida. Así, la experiencia brindó un modo de aprender y producir jugando, donde los estudiantes interpretaron roles, se pusieron en escena, exteriorizaron preguntas, se rieron, sintieron vergüenza...en fin, estuvieron ahí participando e interactuando, algunos desde un lugar más activo y otros observando.

Finalmente, el acento de la propuesta no estuvo puesto en el producto final, sino y sobre todo, en el mismo proceso de elaboración, donde se buscó fomentar y generar circunstancias que favorezcan la reflexión, el acercamiento a otros, el tránsito por diversos lugares, la expresión de ideas y proyectos alternativos, la interpelación de la fantasías, entre otros.

De la implementación

A través del CEPIC, se convocó a estudiantes que estaban cursando la materia Taller de

lenguaje III y producción audiovisual para conformar los equipos de producción y realización que concurren regularmente a las escuelas secundarias. Las instituciones educativas involucradas corresponden a un grupo de docentes que participaron en el Seminario de formación “Posibilidades Educativas Después del Secundario” dictado por el Departamento de Orientación Vocacional de la Dirección de Inclusión Social (SAE- UNC) en los ciclos 2013 y 2014.

Previo al ingreso en las escuelas, los estudiantes de Comunicación Social realizaron talleres coordinados por el equipo del proyecto, donde abordaron temas sobre el lenguaje y la realización audiovisual, y lo pertinente a las estrategias de acercamiento a las posibilidades educativas después del secundario.

El desarrollo de estos talleres se llevó a cabo en dos etapas:

1°. En la primera, los estudiantes de Comunicación Social acompañaron a los estudiantes de las escuelas secundarias en una introducción al lenguaje audiovisual, vinculando dichos contenidos a actividades específicas que abordaron las problemáticas de orientación vocacional.

2°. En una segunda etapa realizaron conjuntamente una producción audiovisual, promoviendo la participación de los alumnos de los secundarios en las distintas fases del proceso de producción: guión, rodaje y edición.

Acerca de la experiencia

El presente escrito recupera fundamentalmente la experiencia realizada en el año 2015, teniendo en cuenta algunas modificaciones que se incorporaron posteriormente a partir de valoraciones o reflexiones propias de la intervención. Para la práctica que actualmente se encuentra en curso, se partió de recuperar la experiencia, los recursos didácticos y audiovisuales obtenidos en los años previos. Estos posibilitaron que, desde el inicio, se pueda brindar a los estudiantes universitarios mayor claridad respecto a la propuesta y trabajar con más profundidad la importancia del pensamiento crítico frente a problemáticas vinculadas con la orientación vocacional.

En los diferentes talleres previos a los encuentros en la escuela se buscó reforzar los contenidos y las preguntas propias de los estudiantes respecto a cuál es su rol en este proyecto y la importancia de transitar por diferentes sectores e involucrarse en temáticas relativas al compromiso con la transformación de realidades que implican desigualdad e inequidad, en particular, en relación con el derecho a la educación.

A su vez, se interpeló sobre la importancia de problematizar junto con los estudiantes, cada uno de los temas que se plantean en la escuela, exponiendo ideas y puntos de vista,

generando acercamientos y expresiones que permiten tensionar las diferentes perspectivas sobre las temáticas en juego. También, se apuntó a generar debates que permitan reflexionar sobre ideas estereotipadas vinculadas con las profesiones, los tipos y estilos de trabajo, entre otros.

Estas discusiones previas permitieron que el diálogo entre ambos grupos de estudiantes (de la escuela secundaria y de la universidad) sea fluido, y con más herramientas al alcance de los universitarios para aportar en el debate y en el trabajo de cada actividad que se iba (y que se va) implementando en el aula. Donde la verdad no es un objeto al cual arribar, sino una realidad que se puede construir y modificar a partir del intercambio de miradas y realidades. En palabras de una estudiante de Comunicación:

El diálogo se basa en los interrogantes que se disparan de un lado al otro, de los alumnos del secundario y los alumnos de la universidad. Y a medida que se va desarrollando este diálogo, comienzan a vislumbrarse los puntos de encuentro, de unión, de similitudes, de compartir miedos, incertidumbres, sueños y alegrías por igual, pero comprendiendo que las situaciones socio-económicas y culturales se marcan en un sentido de desigualdad.



CENMA SAMATA

Diálogo entre estudiantes, encuentro de presentación

A partir de la experiencia realizada puede observarse la riqueza que resulta del encuentro y el diálogo entre los grupos estudiantiles. En esta línea, puede pensarse que en el proceso de enseñanza, como plantea Meirieu (2007), las situaciones de aprendizaje serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y que pongan al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir.

En ese sentido, estudiantes de uno de los CENMA expresaron: “El transcurso con los chicos de la facu me pareció genial, por lo menos a mí me hizo abrir mucho la mente y participar más en las clases”, “aprendí muchas cosas nuevas y me animé a otras. Me sirvió para alivianar un poco la rutina que es venir al cole”.

Las diferentes actividades planteadas buscaron favorecer que los estudiantes del secundario puedan expresar sus deseos, intereses, fantasías y temores a la vez que reflexionar críticamente sobre las ideas y supuestos relacionados con las posibilidades educativas y laborales que se plantean al terminar la escuela, a la vez que generar interés y gusto por participar.

Sin pretender plantear la alternativa de continuar con estudios de nivel superior como “la alternativa”, se trabajó con la convicción de que no existe una realidad, sino realidades, circunstancias, trayectos bien diferentes, que a su vez generan diferentes implicancias en la construcción de las subjetividades. El tejido y las redes de pertenencia son construcciones que están sujetas a las experiencias, a los discursos con los que las personas nos relacionamos. Ampliar y fortalecer este entramado que sostiene y define, a la vez que habilita y limita, es uno de los objetivos que nos propusimos en el proyecto, promoviendo encuentros y vínculos entre estudiantes que permiten a ambos ampliar el bagaje de lo conocido.



Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC
Encuentro de acercamiento e información entre estudiantes de los CENMA
y estudiantes de diferentes unidades académicas

En ese sentido, toma aquí potencia la palabra del psicodramatista Fidel Moccio: “El mundo es tan ancho o tan pequeño, como el tamaño de la ventana a través de la cual nos asomamos

a él”. En palabras de Verónica, docente de una de las escuelas involucradas: “El vínculo entre los estudiantes en la cotidianeidad, permite ir viendo que es posible, que no es algo tan lejano para ellos...encontrarse con chicos que están estudiando en la universidad que tienen su misma edad...”

Algunas consideraciones

Plantear una articulación entre diferentes instituciones, en este caso educativas, es clave para el sostenimiento de proyectos que pretenden construir redes para favorecer la inclusión social y educativa. Es una tarea compleja, que requiere de acuerdos y compromisos entre los diferentes actores involucrados, que implica ajustar actividades y fechas en el devenir del año y que requiere de un marco de compromiso de las personas e instituciones involucradas.

Desde la práctica, de acuerdo a las diferentes expresiones de los estudiantes de comunicación social, se puede afirmar que el proyecto genera interés, despierta preguntas e invita a participar. Pero también interpela a revisar temas vinculados con la formación académica en la universidad, en diálogo con las realidades sociales, culturales y educativas en juego. Motiva a los estudiantes al involucramiento y fortalece el deseo de participar en la elaboración de propuestas y en la planificación de iniciativas.



Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC - Radio Revés Visita de los estudiantes de escuelas secundarias

Por ejemplo, algunos de los estudiantes que participaron el año anterior quisieron repetirlo el presente año, proponiendo actividades y realizando sugerencias para mejorar la intervención. Otros se animaron a presentar un proyecto de extensión desde esta experiencia.

El trabajo realizado y las miradas y opiniones de quienes participaron de la propuesta, dan cuenta de que, en diferente medida, se cumplieron los objetivos que impulsaron el proyecto. También, que la tarea de aportar a la vinculación entre las escuelas y la universidad, y de interpelar la formación universitaria desde estas experiencias de intervención sociocomunitaria, es necesaria, posible y tiene aún un largo camino por recorrer. La tarea entonces, es seguir proyectando y construyendo una formación comprometida, audaz y abierta de par en par a las escuelas y la comunidad, para lograr mayor inclusión educativa y mejores horizontes de futuro para los jóvenes.



Algunas producciones realizadas

1] “Proyectando desde la Escuela”

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vaDI4wf_3To - Fecha de consulta: 24/03/2018

2] “La enseñanza continua”

CENMA N° 107 Anexo - Barrio Colinas de Bella Vista. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UTbc7rnIBA4> - Fecha de consulta: 24/03/2018

3] “¿Y ahora qué?”

IPEM N° 136 - Alfredo Palacios. Disponible en: <https://youtu.be/b3MC2tWmkX8> - Fecha de consulta: 24/03/2018

4] “Laburar y preguntar”

CENMA SMATA. Disponible en: <https://youtu.be/qli1Bgl5434> - Fecha de consulta: 24/03/2018

5] “Kilómetro 12 y medio”

IPEM N° 12 - Anexo Socavones. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GSZCwcofLXg> - Fecha de consulta: 24/03/2018

Instituciones participantes

Desde la Universidad Nacional de Córdoba:

/ Secretaría de Asuntos Estudiantiles - Dirección de Inclusión Social - Dpto. de Orientación Vocacional.
/ Facultad de Ciencias de la Comunicación: Cátedra Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual y Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CePIC).

Desde las escuelas:

/ Ipem N° 136 Alfredo Palacios
/ Ipem N° 12 Anexo Socavones
/ Cenma N° 107 Anexo
/ Cenma Smata.

Bibliografía

CROVETTO, N. (2001). “Demanda de educación superior y equidad”. En *Estudiantes y profesionales en la Argentina*.

GODARD, Jean-Luc (2010). *Pensar entre imágenes*, editado por Gonzalo De Lucas y Núria Aidelman, Ed. Intermedio, Barcelona.

NANZER, PORCEL DE PERALTA, CLARK (2015). *Posibilidades educativas después del secundario: estrategias para el acercamiento a la información*. Taller de Imprenta. UNC. Córdoba.

MEIRIEU, P. (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. Cuadernos de Pedagogía. N° 373.

TERIGI, F. (2011). “Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema”. *Revista Pasar la Palabra* n°4.

Licencia Creative Commons

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



Registrar experiencias colectivas: el lugar de las ayudantes-alumnas

Este escrito fue elaborado conjuntamente con Fernanda Belén Tenllado, compañera de ayudantía de alumnos en el Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas.

El siguiente artículo se publicará de este modo para honrar su memoria y recordar la construcción colectiva que llevamos a cabo juntas en su momento.

Ana Belén Caminos | belu_caminos@hotmail.com

Fernanda Belén Tenllado

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Secretaría de Extensión, Escuela de Ciencias de la Educación.

Resumen

Nos proponemos presentar algunas reflexiones en torno al lugar que se construye del ayudante alumno (AA) en el Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas¹ en lo que respecta, especialmente, a las Prácticas Sociocomunitarias (PSC) denominadas *Niñez y comunidad en Villa Cornú. Recorridos y reflexiones junto a la organización comunitaria El Vagón*. Las mismas se desarrollaron en el primer cuatrimestre del año 2015.

Una vez que se decidió incursionar en la modalidad de PSC, comenzamos, como equipo de cátedra, a reunirnos para pensar y discutir cómo se podría construir la intervención con un grupo de alumnos/as, desde qué lugar participarían las docentes de la cátedra y cuáles serían las tareas que haríamos nosotras como ayudantes alumnas.

En ese sentido, la decisión del equipo fue que realizáramos registros de los encuentros en terreno. Aquí, es importante destacar que cuando hablamos de “encuentros” nos referimos a los momentos de preparación, de intercambio, a lo que sucedió en terreno y a las reflexiones provisionales a las que arribamos.

Pero... ¿por qué/para qué realizar un registro de la experiencia colectiva? En primer lugar, el registro permite no sólo recuperar la experiencia para que no sea olvidada, sino también, que

¹ El mismo, desde el año 2010, forma parte de un conjunto de seminarios electivos permanentes para el cursado del ciclo profesional de las carreras de Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, de la Escuela de Ciencias de la Educación.

pueda reinventarse ante nuevas lecturas. En ese sentido, los registros se transformaron en un documento en el cual sistematizamos la experiencia para compartirla con los estudiantes del seminario en el año 2016, que realizaron otra PSC en la misma organización.

En segundo lugar, la PSC tomó la forma de una intervención pedagógica que fue construida colectivamente, donde pusimos en diálogo saberes de distinta naturaleza, y consideramos el contexto y las demandas de la comunidad. Desde ese lugar, incluimos en los registros la/s palabra/s de todos los integrantes de la propuesta.

Entonces, no sólo registramos las discusiones que tenían lugar en las clases, sino también, las decisiones que tomamos al interior de la cátedra en el proceso de construcción de la propuesta, y lo que aconteció en El Vagón. Por ello hablamos de “experiencias colectivas”: las que construyen los estudiantes de su propia experiencia y lo que nosotras registramos en relación a la intervención realizada en el Centro Comunitario.

Ahora bien, cuando hablamos de registros ¿referimos específicamente al acto de escribir lo que observamos? ¿Qué significa mirar/observar? En principio, creemos que no hay registro sin acto de escritura. Al respecto, John Berger sostiene que

El acto de escribir no es nada excepto aproximarse a la experiencia de la que uno escribe [...] implica, un momento de escrutinio (cercanía) y una capacidad de establecer conexiones (distanciamiento) [...], se aproxima y se retira, para finalmente encontrar el sentido (2004: 6).

Es interesante recuperar lo que postula el autor, ya que cuando “miramos” nos atraviesan sensaciones y emociones que activan ese proceso de escribir lo que observamos. Y aquí hay un doble juego en registrar esas experiencias colectivas.

En principio, es importante subrayar, que no todos atravesamos las experiencias desde los mismos lugares ni nos posicionamos respecto a ellas de la misma manera. Sin embargo, retomar la palabra de todos para reconstruirla, dio lugar a ese distanciamiento que sostiene Berger para poder dotar de sentido esa experiencia.

En lo que respecta a la segunda pregunta, que se relaciona con lo que venimos desarrollando, retomamos los aportes de Gabriela Augustowsky (2012), cuando postula que mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando a partir de un estímulo visual activamos significados. Esta acción implica reconocer aquello que miramos y confrontar lo nuevo con viejos acontecimientos.

Teniendo en cuenta esta tarea de registrar y sistematizar a la que nos dimos ¿cuál fue el lugar que construimos y ocupamos como AA? Esta figura es pensada como un espacio de formación para los estudiantes. Por lo que resulta importante decir que la posibilidad

(y responsabilidad) de construir un documento que dé cuenta de la experiencia anterior para compartirla con los nuevos, autorizó nuestra palabra al habilitarnos un lugar al interior de la cátedra y ofrecernos los medios para hacerlo. A su vez, la escritura de los registros y su posterior sistematización fue, en sí misma, un proceso de formación que nos permitió reflexionar, evaluar y objetivar lo que sabíamos y habíamos realizado desde nuestro lugar, en el proceso de la PSC. Tomar posición respecto a qué pasó y cómo contarlo.



Centro comunitario “El Vagón” de barrio Villa Cornú

Para finalizar, sostenemos que fue una experiencia sumamente significativa formar parte de este equipo, participar activamente de las decisiones y discusiones que conlleva pensar una PSC. En ese sentido, creemos que nuestra tarea de registrar las experiencias colectivas, permitieron colectivizar el proceso de construcción de conocimiento y socializarlo, no sólo con los estudiantes de este año, sino también con las integrantes del Centro Comunitario “El Vagón”.

Bibliografía

AUGUSTOWSKY, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

BERGER, J. (2004). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gilli. Disponible en: <http://paralelotrac.files.wordpress.com/2011/05/modosdeverjohnberger.pdf> - Fecha de consulta: 10/11/2016

Licencia Creative Commons

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



Hacia la construcción de una intervención educativa situada, a través de un proceso de conocimiento y vínculo con el(los) otro(s)

Te entrego trocitos de saber y ficciones, para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas (2015:25).

Michéle Petit

Analí Mansilla | analiemilse@gmail.com

Barbarena Amato | barbi.amato@gmail.com

Eleonora Hernández | eleohernandez25@gmail.com

Paula Linares | paulinares1@gmail.com

Resumen

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

Si bien nos interesa especialmente hacer foco en lo que significó para nosotras una intervención situada a través de un proceso de conocimiento y vínculo con el otro, queremos destacar lo valioso que fue el espacio mismo del Seminario en nuestra formación académica universitaria a modo de “formación situada”, ya que nos permitió pensar las intervenciones en un lugar concreto, con historia propia y desde nuestras propias vivencias y experiencias de encuentro con distintas producciones culturales y actores sociales. Todo esto, desde una perspectiva dialógica y a través de un intercambio constante de saberes de enseñanza y saberes académicos.

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

El nombre que lleva el Seminario “*Des-tejiendo itinerarios en las escuelas primarias: saberes*

culturales, imágenes y formas narrativas” nos lleva a repensar el motivo fundante de este espacio: el de destejer e hilar experiencias y relatos múltiples y diversos. Del mismo modo, nos posibilita pensarnos dentro de una ficción –siguiendo a María Teresa Andruetto– como hebras hechas de historias y recuerdos, y de trayectorias y mundos ampliamente heterogéneos. El relato nos permite aventurarnos a representar nuestra propia experiencia, a darle sentido, a saberla compartida, a dejarnos movilizar y sorprendernos y, a la vez, a entrelazar nuestros hilos para formar un tejido que puede mirarse incluso a sí mismo, con aquella sensación de extrañeza sobre lo ya recorrido, para re-fundar nuevas preguntas y nuevas miradas sobre lo caminado.

El Seminario se constituyó en un espacio de formación único, en el que compartimos “codo a codo”, estudiantes de la UNC con maestras de escuelas primarias públicas de la ciudad de Córdoba. Resultó una experiencia innovadora dentro de la Facultad de Filosofía y Humanidades y dentro de las escuelas Litvack y Hugo Leonelli. En él se fusionó una modalidad de seminario “universitario” con las Prácticas Sociocomunitarias que implican “trabajar en territorio”. Esto dio lugar a “habitar el aprendizaje” desde un lugar sumamente atrapante, tanto para las y los estudiantes universitarios como para las maestras provenientes de barrios tan alejados de Ciudad Universitaria donde se dictó gran parte del mismo.

El diálogo de saberes sucedió desde el primer momento, desde la presentación de quienes participábamos en dicho espacio. Éramos todas y todos estudiantes con recorridos distintos pero que, sin embargo, apostábamos a la construcción de un “mundo en común”. La experiencia tuvo una particularidad interesante: nuestros aprendizajes adquirían sentidos que se profundizaban encuentro a encuentro, con un lugar específico que comenzaba conociéndonos desde los relatos de las maestras en la universidad y, posteriormente, con talleres y visitas a las escuelas, para culminar en la materialización de las prácticas de intervención pedagógicas.

Como si se tratara de un terreno en el que íbamos apilando ladrillo a ladrillo para construir nuestro hogar, el que finalmente iba a albergar nuestra micro-experiencia de enseñanza; un mundo hecho de distintos mundos y que habitaba a muchos más.

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

Este espacio formativo definitivamente invitó a desplazarnos de lo convencional, en aquella búsqueda por “perforar” los lugares comunes naturalizados, “encasillados” en estereotipos, partiendo de la necesidad –propuesta por el equipo y compartida por las y los estudiantes a lo largo de la experiencia–, de ahondar en la diversidad que habita al interior de cada uno y que se fusiona en cada encuentro con otros; en aquella necesidad de querer “mirar más allá”

a partir del extrañamiento de lo que creemos conocido; donde lo vivido superó ampliamente nuestras expectativas.

Lo que habilita la lectura: sorpresas, conexiones y sueños

Las modalidades y dinámicas de los distintos talleres en los que hemos participado junto con las maestras de las escuelas y los docentes del seminario, implicaron para nosotras el descubrimiento de bellísimos libros-álbum disponibles en las escuelas públicas de nuestro país y, desde estas “ventanitas” de entrada al arte y la literatura, una oportunidad para repensar nuestras propias formas de relación con el saber, con los otros y con el mundo.

Se puede contemplar el mundo a la altura del hombre, pero también desde lo alto de una nube (con los aviones es fácil). Se puede entrar en la realidad por la puerta principal o escurrirse en ella -es más divertido- por una ventanita [...] Por medio de las historias y de los procedimientos fantásticos que las producen, nosotros ayudamos a los niños a entrar en la realidad por la ventana, en vez de hacerlo por la puerta. Es más divertido y por lo tanto más útil (Rodari, 1973: 27).

Pensamos que este tipo de experiencias de lectura y re-descubrimiento de otras formas literarias que posibilitan un *re-significar-nos* colaboró para pensar una intervención situada de forma más flexible, en la incertidumbre que supone toda práctica pedagógica en el campo. Nos parece interesante mencionar los modos en que estas “herramientas” posibilitan una lectura compartida y la construcción colectiva de sentidos, donde la imagen, el texto y los silencios crean lo que se dice y no se dice, para que lectores -chicos y grandes- asuman el desafío de convertirse en verdaderos protagonistas y actores, a través de una lectura atenta del mundo del libro y también de su propio mundo.

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

Celebramos la potencialidad de estos libros-álbum para atravesar sensiblemente tanto a

niños como adultos. Si bien los mismos se encuentran en escuelas primarias reservados, de alguna manera, para esas edades transitables, poseen la magia realizadora de movilizar a todos los que lean estas obras, incluyéndonos como “adultas”, creando la posibilidad de fusionar entre fantasía y realidad, de re-descubrir y dar lugar a nuestras niñas internas muchas veces enajenadas, permitiendo otras formas de relacionarnos con los chicos de la escuela, desde un escenario compartido. En esta línea, Graciela Montes nos cuenta que

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

En cada nueva lectura, en cada vuelta de página, volvíamos a dotar de sentido a la historia presente, aventurándonos en ella. “Los significados de cualquier texto cambian de acuerdo al contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado” (Chambers, 2007: 27). Es así como los diversos libros-álbum seleccionados, junto con una cuidada planificación y previo proceso de acercamiento a su lectura, permitieron llegar a las distintas y complejas realidades que atraviesan a los y las chicas de las escuelas que participaron; transitando desde las ausencias, desarraigos y múltiples estigmatizaciones que recaen sobre el barrio en que habitan, hasta las más bellas historias, deseos y sueños de las y los chicos, resultando en nosotras una fuerte implicación en la práctica de enseñanza, compartida con las maestras y su compromiso del día a día.

Por ello volvemos a recalcar lo significativa que fue esta experiencia, a la que defendemos como estudiantes universitarias por las implicancias que las Prácticas Sociocomunitarias generan en un compromiso político e ideológico sobre el territorio.

¿Qué valor tienen los relatos y narraciones en la enseñanza?

En este proceso de tejer nuestros propios relatos y destejerlos caminado entre lo planificado y lo vivido (ese desandar mirando con extrañeza los propios recorridos trazados), creemos de gran importancia profundizar el encuentro con los/as otros/as.

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

Las formas narrativas funcionaron, de esta manera, como puentes para conectar nuestros mundos culturales y “encontrarnos en camino”, descubriendo en ello la potencialidad del arte para re-inventar las relaciones con otros/as y las formas de interpretar la realidad; dando

lugar a una experiencia estética que permita desafiar las formas tradicionales de relación con el saber e imaginar otros mundos posibles: los mundos del otro, mis mundos, nuestros mundos.

Transformamos -al decir de Andruetto- a la literatura en una gran casa hospitalaria: porque es eso lo que está en juego con la transmisión cultural y, en particular, con la lectura: construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento, formar el “corazón inteligente”. Hannah Arendt hubiera añadido que hay que transmitir el mundo a los niños, enseñarles a amarlo, para que un día tengan ganas de hacerse responsables de él. Pues “es el amor del mundo el que nos da una disposición de ánimo política” (Arendt en Petit, 2015: 26- 27).

La literatura, el arte plástico, las producciones audiovisuales, nos ayudan a contar “lo no contado”, a crear espacios de interpretación y expresión libre que nacen, no de las formas narrativas mismas, sino de lo que nos pasa en el encuentro con ellas, al leerlas, al contarlas (Larrosa, 2011). La narración se inscribe así en un proceso lúdico, donde intervienen la emoción, la búsqueda y la sorpresa, representando de cierta manera una conquista de la realidad; posibilitando una nueva forma de relación con el saber que supone, a su vez, una nueva forma de relación con el mundo (Charlot, 2007).

Es mucho lo que pueden movilizar este tipo de experiencias, especialmente en contextos socio-urbanos profundamente estigmatizados y atravesados por la pobreza. “En contextos heridos por la exclusión o por diversas formas de violencia, real y simbólica, en el balance entre el decir y el callar suele predominar el silencio como refugio, como resistencia o como enajenación de la palabra propia” (Bajour, 2009: 1).

La posibilidad de reconocernos como sujetos que “pensamos, sentimos y vivimos en un mundo en común” (Petit, 2015: 25), nos permitió transitar nuestra práctica sociocomunitaria a través de un proceso de re-conocimiento y vínculo con el otro: la constitución de un otro como sujeto, un sujeto que tiene cosas valiosas para decir. Esta posibilidad de “dar vida”, de “dar voz”, tiene mucho de lo imprevisto, de lo incalculable y es justamente la mayor riqueza que tiene la planificación de itinerarios de enseñanza abiertos y pensados para que todo salga lo mejor posible, pero que también reconocen grietas para dar lugar a lo impensado, a lo que surge en el momento de encuentro con el otro.

Creemos que para construir un mundo habitable, es necesario hacerlo en conjunto, colectivamente. Para ello, resulta sumamente importante la convivencia, el vivir-con quienes vivimos este mundo que queremos construir, y que construimos juntos.

Vemos en crisis formas armoniosas y solidarias de compartir los espacios y relacionarnos,

en tanto la violencia, gritos y malos tratos se convierten en moneda corriente dentro de la escuela y la sociedad, institucionalizándose como forma válida de comunicarse y relacionarse. Creemos también que

lo que se transmite en una experiencia educativa genuina no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea. El aprendizaje o el desarrollo se entienden así como variaciones en las formas de participación -de ser parte- y de comprensión que los sujetos posean de la situación que habitan (Baquero, 2004: 171).

Aperturas para crear juntas y juntos: la escuela como espacio esperanzador

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

A lo largo de esta experiencia fuimos construyendo reflexiones respecto a nuestro rol como estudiantes universitarias en esta práctica sociocomunitaria, una de ellas tiene que ver con que muchas veces desde la Facultad y, más aún desde nuestra carrera, se realiza una fuerte crítica a la escuela, sin considerar las miradas de la escuela hacia la Facultad, ni dar lugar a una retroalimentación de saberes -qué tiene para aportar la escuela a la universidad y qué la universidad a la escuela-. En este espacio de encuentro se generó justamente un intercambio de miradas, de opiniones, de saberes.

Graciela Montes (2000) afirma “la defensa de la escuela como la gran ocasión, ese tiempo y lugar para que se construya sentido, se fabriquen mundos”. Las prácticas de intervención dieron lugar a sensaciones de ocasión y oportunidad, que invitaban a mirar la escuela como “terreno fértil” para sembrar en ella miradas que reflejen diversidad de posibilidades, para generar proyecciones y expectativas sobre “mundos posibles”.

Estos sentidos se iban construyendo colectivamente, a partir de la conversación literaria propuesta desde el enfoque de Chambers, una forma especial de “tratar” la literatura y su contenido que supone una lectura y escucha atentas con una participación activa de los lectores; compartiendo los entusiasmos, los desconciertos y las conexiones que nos surjan a partir de la lectura y relectura de la historia elegida. Ello derivó en múltiples y diversas

interpretaciones por parte de nosotras como mediadoras y también por parte de los y las alumnas, convirtiéndonos en lectores críticos, activos, reflexivos; volviendo a la idea de la escuela como “mundo que alberga muchos mundos”, donde cada interpretación es válida y verdadera en sí misma, compartida con los mundos de los otros.

Entrelazando reflexiones finales

Instancias tales como la construcción del presente artículo, son oportunas para volver a lo vivido y a lo pensado sobre ello, para revivirlo y repensarlo, lo que nos permite reafirmar y sostener la importancia del encuentro entre saberes –el “saber académico” y “los saberes de oficio”–, ya que como dice Petit “sin relatos, el mundo permanecería allí indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares que vivimos y construir nuestra mirada interior” (2015: 23).

Colocar la relación educativa bajo la tutela de la experiencia no es otra cosa que subrayar su implicación con la vida, su vitalidad [...] y si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse (Larrosa, 2011).

El especial formato educativo de “prácticas en territorios” reviste de sentidos nuestros aprendizajes, tanto emocionales como políticos, generando implicancias y miradas críticas y comprometidas para la formulación de intervenciones que apuesten siempre por la mejora educativa que devenga en una mejora significativa en la calidad de vida de los sujetos involucrados.

El espacio mismo del Seminario en nuestra formación académica universitaria produjo movilizaciones y reflexiones nunca antes transitadas en nuestra carrera. La formación situada y en territorio, junto a maestras que trabajan cotidianamente en las escuelas públicas, dio lugar a un vínculo, tanto con las escuelas como con las docentes, que traspasó completamente el cursado del seminario y se convirtió en una implicancia de compromiso socio-político, llevándonos a replantearnos eso de “poner el cuerpo”. Resignificando también el lugar privilegiado de la escuela para la transmisión educativa y, por tanto, el rol fundamental e impostergable de maestras, maestros, directivos, personal no docente y (futuros) pedagogos, en el sostenimiento de tal “casa hospitalaria”.

Espacios de formación de esta índole apuestan a visibilizar el gran valor de la escuela pública como institución privilegiada para la transmisión cultural y de la enseñanza como problema y apuesta política.

El sentido principal de la tarea docente, de una vida docente, de una vida dedicada a la educación, es hacer escuela [...] darle a la escuela algo así como su condición, su carácter más propio, algo que no está dado sino que es instaurado en la vida escolar, en la educación hecha vida (Kohan, 2014: 26)

Bibliografía

- ANDRUETTO, M. T. (2014). “*La literatura como una casa hospitalaria*”. Conferencia Magistral N° 3 en Memorias del 34 Congreso Internacional de IBBY.
- BAJOUR, C. (2009). “*Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*”. Revista Virtual Imaginaria N° 253.
- BAQUERO, R. (2004). “*Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar*” En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) “*La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*”. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- CHAMBERS, A. (2007). “*Dime. Los niños, la lectura y la conversación*”. México: Fondo de Cultura Económica. (Cap. 2 “*Tres situaciones compartidas*” y Cap. 13 “*La estructura de las preguntas de Dime*”).
- CHARLOT, B. (2007). “*La relación con el saber. Elementos para una teoría*”. Bs. As.: El Zorzal. Cap. V. y Conclusiones.
- DEVETACH, L. (1969). “*Fantasía y comunicación: Monigote en la arena*”. Trabajo incluido en el 1° Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil realizado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba.
- LARROSA, J. (2011). “*Experiencia y alteridad en educación*”. En Skliar y Larrosa (Comp.). Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- KOHAN, W (2013). “*El maestro inventor: Simón Rodríguez*”. Bs. As. : Miño y Dávila.
- MONTES, G. (2000). “*El corral de la infancia. Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia*”. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2015). “*Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*”. México: Fondo de Cultura Económica. (Cap. 1 “*Te presento el mundo*” y Cap. 5 “*Celebración de lo imaginario*”).
- PRODARI, G. (1973). “*Gramática de la fantasía*”: Editorial Argos Vergara, S. A. Aragón, 390, Barcelona-13. España.
- TERIGI, F. (2004). “*La enseñanza como problema político*”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) “*La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*”. Bs. As.: Noveduc.
- TERIGI, F. (2006). “*Las otras primarias y el problema de la enseñanza*”. En Terigi, F. (Comp.) “*Diez miradas sobre la escuela primaria*”. Bs. As.: Siglo XXI.

Licencia Creative Commons
Este artículo se distribuye bajo una Licencia
CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0



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.



Bucear sin agua: experiencias desde el encierro

Maria Elida Morales Miy | marie_miy@hotmail.com

Sofía De Mauro | soficba@hotmail.com

Maia Milman | maia_milman@hotmail.com

Resumen

El taller de lectura y escritura *Bucear sin agua*¹ dictado en la Correccional n°3 para mujeres (Bouwer, Córdoba) surge de la iniciativa de un grupo de estudiantes y egresadas de Letras Modernas (FFyH, UNC) con vistas a contribuir al intercambio de bienes simbólicos y culturales -como lo son la literatura y las herramientas de producción literaria- entre el espacio universitario y las mujeres en contexto de encierro. Esta primera edición se desarrolló durante cinco meses en el año 2017 y se espera su continuidad en un período más amplio en el 2018.

Consideramos que la extensión universitaria permite la retribución de los conocimientos adquiridos a través de la educación pública a otros sectores de la sociedad que no tienen las mismas posibilidades de acceso a estos saberes que tienden a quedar enclaustrados en el ámbito académico. A su vez, da lugar a que los saberes y experiencias de sujetos que se encuentran fuera de estos marcos de conocimiento institucionalizados se revaloricen y se conjuguen en una reflexión conjunta sobre diversas problemáticas, al mismo tiempo que coadyuva al intercambio e incorporación de experiencias y saberes extra-universitarios. En este sentido, la reflexión de las participantes del taller sobre temáticas como la literatura y el encierro nos permiten cuestionarnos y replantearnos nuestros conocimientos previos, de manera tal que se posibilita un provechoso diálogo de saberes.

En este trabajo desarrollaremos ciertos aspectos que nos resultaron particularmente interesantes; en primer lugar, el posicionamiento acerca de la extensión universitaria en particular y las concepciones acerca de sujetos de derecho. También, la situación de la mujer en los contextos de encierro y las posibilidades de fortalecimiento de la subjetivación.

¹ Nombre tomado del artículo "*Bucear sin Agua*" de Fernanda García Lao, texto a partir del cual se trabajó al inicio del taller. Como cierre del taller se realizó una publicación con las producciones que resultaron del trabajo conjunto entre las asistentes al taller y las talleritas en el libro *Mariposas de Papel*, editado con la colaboración de La Sofía Cartonera.

En este sentido, entendemos que la literatura y la reflexión sobre la escritura contribuyen a una exploración personal diversificada en tanto llevan inscriptas y representan múltiples posibilidades de expresión, como así también habilitan tanto la introspección como el libre despliegue de la creatividad. A su vez, también constituyen una fuente de empoderamiento al ampliar todos los recursos que permiten la mejor manipulación de las lenguas -tanto “legítima” como “cotidiana”, “vulgar” y “carcelaria” (Bourdieu, 1985).

Palabras clave: *Taller literario, mujeres en contexto de encierro, extensión universitaria*

Abstract

The Creative Writing workshop *Bucear sin agua* took place at the Correctional Facility Prison for women n°3, Bouwer, in Córdoba, Argentina. It started as an initiative of a group of students and graduates of Modern Letters School of Córdoba's National University in Argentina (FFyH, UNC) to promote the exchange of symbolic and cultural goods (as are literature and tools for literary production) between the academic world and women deprived of liberty. The first edition of the workshop took place for a period of five months in 2017 and its continuity is expected to take place for a longer period in 2018.

We consider that the University Extension Department allows a student to give society back some of the knowledge acquired during the academic years to those areas of society less privileged regarding access to public education, since this knowledge tends to remain cloistered in the university world. At the same time, it allows the knowledge and experiences of people who are outside institutionalized education to be revalorized and conjugated in a collective reflection over different subjects. The reflection of the participants over topics such as literature and prison allows us to question and re-think our existing knowledge, in such a way that it enables a fruitful exchange of ideas.

In this paper we are going to elaborate on certain aspects that were particularly interesting for our experience. In the first place, we'll elaborate on the place that the University Extension Department has and its conceptions on legal subjects. We'll also analyse the situation of women in prisons and the possibilities for the reinforcement of their subjectivity. Regarding this, we consider that literature and the exercise of writing and reflecting over literature leads to personal growth and self-discovery through its diverse ways of expression, as well as introspection and creativity. It is also empowering as it provides skills for a better handling of the «legitimate» as well as «vulgar» and «daily» languages. (Bourdieu, 1985).

Keywords: *Public Archaeology, Communities, Cultural Rights, Archaeological heritage, Heritage education.*

De adentro hacia afuera y al revés

*Comencemos a construir esta cárcel, tráiganme todas las manos.
Primero, los negros y sus manos negras; después los marrones tirando a negro
y blancos con las manos sucias, también.
Será una cárcel increíble desde el río hasta el camino de montañas,
(...) del camino al río eterno acá donde ya no habrá horizontes.*

Camilo Blajaquis, *La venganza del cordero atado*, 2017.

Existe una tarea reflexiva a *posteriori* de toda actividad extensionista que permite interpelarnos en nuestro accionar y prácticas. En el caso del taller extensionista de lectura y escritura creativa *Bucear sin agua*, esta reflexión y balance nos resultaron fundamentales. El contexto carcelario en general se constituye en un espacio capaz de delimitar y restringir toda acción subjetiva, en tanto institución total (Goffman, 2004). Así, cualquier práctica que intente generar formas de reforzar la subjetividad y de fortalecer la autonomía de los actores dentro del espacio carcelario, especialmente heterónimo, nos permite introducirnos en una reflexión doble.

- 1°.** En un primer sentido, en el espacio áulico dentro de la institución carcelaria, con todas sus aristas y restricciones.
- 2°.** En un segundo sentido, en el ejercicio literario -de escritura y lectura- como procesos de fortalecimiento de las autonomías y las subjetividades, que a su vez, se fundan y constituyen en el uso lingüístico (Benveniste, 1979).

Desde el comienzo de nuestras actividades nos esforzamos por sostener una concepción de taller dentro del contexto carcelario que se alejara lo máximo posible de la idea de “reinserción social” o “resocialización” (Daroqui, 2006). En el marco del trabajo realizado por el PUC, se intenta concebir a la universidad como espacio capaz de construir ciudadanía y coadyuvar al fortalecimiento de sujetos plenos, no subalternos. De esta manera, lo que se proyecta es garantizar el cumplimiento al derecho del libre acceso a la educación y la cultura desde una perspectiva dinámica que parte del conocimiento previo de los sujetos; pero que puede, mediante el intercambio productivo, extenderse hacia otros campos funcionales (desde la cultura oral a la letrada, por ejemplo).

Bucear sin agua se enlaza dentro de una línea de proyectos extensionistas en la cárcel que busca reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, pensando esto como “un vector fundamental para la resignificación de sus biografías y para la construcción de un proyecto de vida extramuros” (Bixio et al., 2016, p. 33). Pero también, en un espacio de intercambio de saberes, un espacio dialógico, en el cual la experiencia de todas las participantes del taller

sea caudal creativo para la formación y la trayectoria de cada una, tanto las talleristas como las asistentes².

Destinatarias

Y la palabra es evitada. A causa de todo lo que encubre. En el campo de las agredidas, como en el de los agresores, se elude el término. Es un silencio cruzado.

Virginie Despentes. *Teoría King Kong*, 2007.

Las asistentes al taller fueron mujeres privadas de su libertad que cumplían con dos condiciones: contaban con buena conducta y ya se encontraban realizando actividades dentro del PUC. Estaban inscriptas en carreras universitarias y todas tenían o habían tenido algún contacto con la literatura. A pesar de que uno de nuestros objetivos era hacer que el taller pudiera ser accesible para un grupo más amplio y diverso de mujeres, nos encontramos con dificultades con el sistema penitenciario a la hora de la difusión, que finalmente terminó quedando en manos únicamente de las personas encargadas de la escuela de la institución.

La homogeneidad de la mayoría de las participantes en cuanto a nivel de escolaridad se nos presentó, por un lado, como un factor positivo, ya que había cierta facilidad para el acercamiento a los contenidos y en cuanto a la confianza con el nivel de producción a la hora de compartir los escritos. Pero, a su vez, nos mantuvo alerta acerca de nuestros propios alcances: ¿Qué estrategias deberíamos haber puesto en juego con un grupo más heterogéneo? ¿Cómo hacer partícipes a todas las integrantes del taller de una relación de intercambio verdaderamente colectiva dentro del grupo? ¿De qué manera podemos hacer más democrático el uso de la palabra y la escucha?

Consideramos negativo el hecho de no haber podido acercar el taller a un espectro más amplio de mujeres. Esto se genera, según nuestras apreciaciones, por los miedos y las inseguridades que suscita la idea -que buscamos combatir- de la literatura como un bien elevado y que requiere de un alto nivel de “cultura”, en términos de la cultura legítima, académica -ideologema que tiene cierta difusión social y puede ser señalado como noción estereotipada y estigmatizante que busca “legitimar” algunas producciones culturales por encima de otras. Además de los impedimentos del mismo sistema en cuanto al acceso a los cursos ofrecidos en educación.

Este es un aspecto que nos proponemos revisar, en tanto el proyecto original había sido pensado en un primer momento con una perspectiva abierta e inclusiva de diferentes saberes y recorridos de vida y en vistas a beneficiar a quien estuviera dispuesta a querer compartir narrativas, y terminó siendo accesible solamente para un grupo reducido que ya

² De aquí en adelante la utilización de “participantes” se referirá a todas las que formamos parte del taller, de lo contrario, se hará notar la diferencia.

se encontraba inserto de una forma u otra en el mundo de lo académico. De todas formas, entendemos que existen limitaciones dentro del mismo sistema penitenciario que pueden minimizarse a partir de distintas estrategias; una de ellas puede ser el fortalecimiento de la difusión acerca de las características del taller, a fin de intentar derribar esas barreras.

Las mujeres, la libertad y el encierro

[...] ¿dónde estaba esa sociedad que hoy la sigue juzgando por lo que hizo en el momento que ella necesitó que la ayudaran? ¿Para qué sirven las cárceles si, supuestamente, cuando estás detenida estás haciendo un tratamiento para reinsertarte de nuevo a la sociedad, si cuando estás presa aprendés muchos oficios, te hacen trabajar por doscientos pesos como si fueses esclava y cuando salís a la calle lo único que hacen es marginarte? Hoy me pregunto si el resto de mi vida voy a ser marginada. Parece que llevara una marca en mi frente por la cual soy todo el tiempo juzgada.

Mariela. *Mariposas de papel*, 2017.

El proyecto surge como actividad de extensión destinada a mujeres privadas de libertad, con el objetivo de desarrollar condiciones apropiadas para la participación, el fortalecimiento de la lecto-comprensión y la expresión de la palabra y de la escritura. Con el taller se buscó, entre otras cosas, crear un espacio de estimulación creativa para las participantes.

Más allá de las dificultades que encontramos al intentar constatar con objetividad el impacto del taller en el campo de las subjetividades, podemos señalar que los efectos buscados se relacionan con cambios generados en los modos en que las asistentes al taller se perciben a sí mismas y a lxs otrxs. Estos se originan como producto de la acción objetivante que significa la puesta en palabra de la experiencia personal, real o ficticia. Entre los fines buscados se reconoce, además, el desarrollo del uso lingüístico como estrategia que proporciona el poder personal de configuración de discursos de identidad, de aceptación, de polémica con el territorio del encierro. Es así como se fueron descubriendo las voces de la mismas asistentes al taller hablando de la necesidad de vivir, ser y expresarse a pesar de sus contextos de reclusión: “La vida es bella, se hizo para vivirla ¿Qué estamos haciendo que no la empezamos a vivir? ¡Estar presos no es una excusa, compañeros! Adelante. A vivir. Nos espera un gran futuro.” (B. N., *Mariposas de Papel*, 2017).

Detrás de las múltiples voces defendiendo la idea de estar “presas, pero libres” vislumbramos configuraciones en el discurso que buscan dar cuenta de un espacio de resistencia. Encontramos nociones y construcciones que, desde la palabra, emergen para reforzar las subjetividades ellas mismas, para problematizar las miradas estigmatizantes que existen dentro y fuera de la cárcel. Es en estos sentidos que cobran fuerza las palabras de las asistentes al taller: “Estoy privada de la libertad, pero no estoy presa porque puedo hablar

con mis compañeras, hacer compañerismo, compartir mates, trabajo, risas, llantos. Podemos hacernos fuertes, unas con otras, ayudarnos, comprendernos” (N. B., Mariposas de Papel, 2017).

De esta manera, se buscó promover la libre expresión y el uso de la palabra como elementos a partir de los cuales generar nuevas formas de resignificación y construcción del yo en el contexto carcelario. En este sentido, sostenemos que uno de los objetivos más importantes del taller ha sido el de impulsar un autorreconocimiento de las participantes como sujetos de derecho. Sujetos de derecho con la doble carga del rol de la mujer en la sociedad heteronormativa; lo que produjo, a su vez, interrogantes acerca de ese espacio a ocupar: ¿cuáles identidades debemos resignificar como mujeres? y, ¿cuáles son los desplazamientos que la situación de encierro genera en esas identidades?

Tratamos de que en verdad vean dónde estamos. Es una necesidad que sepan cómo se vive en una cárcel de mujeres, donde los sentimientos y formas de vida se entremezclan con el pasado, con cómo nos criamos y dónde. Que se conozcan desde las historias más felices hasta violaciones, o las necesidades que tenemos [...] y las vidas dañadas (C. B., Mariposas de Papel, 2017).

Las voces y experiencias emergen como necesidad y las asistentes al taller fueron capaces de enunciar esa necesidad: la de ser vistas, la de fragmentar la invisibilización y la de no solo “ser dichas” sino también del decir. Se pusieron así en tensión estereotipos y prejuicios, problematizando las miradas sobre lo que significa e implica el “estar-ser presas”. Aun aceptando que todo proceso de problematización y reflexión puede tornarse complejo, sobre todo en un espacio caracterizado por las prácticas desubjetivantes, consideramos importantes estas reflexiones que se evidencian como huellas discursivas y permiten dar cuenta del impacto del taller y de estos procesos de escritura -libre expresión- y lectura en las participantes.

Estructura del taller

Entonces, apareció la literatura. Para decir lo que no es. Inventa espejismos pero lo hace recurriendo a la verosimilitud. Usa la verdad como trampolín para saltar hacia otro lado. Y no se conforma con crear historias, se propone interferir en las ideas. Hacer palabras. Imponer lo que no existe con la potencia del que sí está. La literatura le quiebra la mano a Dios.

Fernanda García Lao, *Bucear sin agua*. Página 12, 17/07/2016

Los encuentros se dividieron en dos instancias: un primer momento en el cual se realizaban lecturas colectivas de textos elegidos para cada día y un segundo momento de ejercicio/juego de escritura vinculado con una tarea reflexiva sobre la temática leída.

Se trabajó con una gran cantidad de textos de diferentes géneros literarios (pensemos que cinco meses de trabajo, con sólo dos encuentros interrumpidos por ser días feriados, dieron un total de diecinueve encuentros, de dos horas de duración). Los primeros textos trabajados fueron de poesía, ya que intuimos (y luego fue confirmado) que el acercamiento a la literatura y las propias producciones se daban primeramente con el registro poético. Desde allí fuimos trabajando con el desplazamiento del yo poético a la escritura en tercera persona. Así, comenzamos a leer y escribir crónicas y ensayos.

Luego, por iniciativa de una de las participantes, nos corrimos hacia la literatura de suspenso y terror. Como veremos más adelante, también leímos artículos sobre cuestiones de género y el rol de la mujer en la sociedad, que tuvo su corolario en la escritura de experiencias personales (en primera y tercera persona) relacionadas a la violencia de género. También trabajamos con el género erótico, momento que produjo cierta bisagra en el grupo, ya que aportó a una libre expresión más genuina y permitió el despojo de los tapujos y reticencias que pudieran haberse mantenido anteriormente al interior del grupo. En el primer encuentro, también se aportaron dos textos teóricos sobre la ficción y la literatura que fueron leídos y comentados de manera grupal con una recepción muy positiva por parte de las talleristas.

Estas tensiones entre *realidad/ficción* y *literatura/autobiografía*, si bien fueron comprendidas desde un principio, fueron repensadas constantemente y atravesaron los encuentros tanto en el análisis y reflexión de las lecturas como en las escrituras de cada una. Se buscó generar un espacio en el que las participantes pudiéramos plasmar, a través de la ficción, nuestras realidades (y no-realidades), sentires y subjetividades; “entre mates, facturas y golosinas se mezclaron el pasado y el presente. En esa hora de visitas que para la abuela lo era todo, antes de tener que volver obligada a su celda” (C. B., Mariposas de Papel, 2017). Es así como surgieron multiplicidad de textos y temáticas, desde relatos más cercanos a lo autobiográfico, pasando por crónicas, hasta relatos eróticos y fantásticos.

Se intentó habilitar un espacio de expresión y de escucha, al mismo tiempo que se ejercitaba la lecto-comprensión mediante un acercamiento a los textos a partir de la lectura en voz alta y el análisis formal de la construcción literaria. Se buscó generar a su vez una meta-lectura sobre los mecanismos utilizados para la producción de sentidos, una conciencia sobre los entramados que atraviesan las obras literarias vinculadas con la elección de la voz narrativa, de representación de los espacios y los actores, del uso del lenguaje, etc.

Una lectura atenta, interpretativa, contribuye a una escritura más consciente y nos permite hacer un uso de las herramientas disponibles de expresión de manera más cabal. Se produce así un acercamiento a usos más estratégicos del lenguaje en el desarrollo de una escritura creativa y formal que acerque a los sujetos a procesos de empoderamiento. La tarea de reconocer estas herramientas se produce en el taller colectivamente, en el momento de

desentrañar las posibilidades significativas de los textos. El juego y la experimentación son también elementos que forman parte del proceso de interiorización de los conceptos tratados: actor, lector, personajes, tiempo, espacio, narrador, que habilitan posibilidades de expresión que van apareciendo con el diálogo y la reflexión sobre la importancia de la forma.

Creemos que la lectura es parte indispensable de la construcción de escritoras críticas, así como también nos permite abrir los horizontes de lo que puede ser escrito/leído a partir del acercamiento a textos diversos que presentan tanto una identidad hegemónica en cuanto al lenguaje y al contenido y otros textos que presentan alteridades y posibilidades que se apropian de temáticas y lenguajes marginales, que pueden cambiar su estatuto y legitimarse como posibilidad expresiva dentro del marco del taller.

El objetivo es dar rienda suelta a la diversidad de identidades y dar cuenta de que la literatura está compuesta de una gran riqueza de voces y formas, con el fin de promover que las participantes se sientan cómodas y que puedan elegir el medio de expresión que prefieren utilizar a partir de la palabra escrita. Es un intento de combatir el silenciamiento de lo que se aleja de la norma, permitiendo así la vivencia de las subjetividades plenas, en un espacio en el que consideramos que esta tarea es indispensable.

Al margen (de las fronteras del papel y los espacios institucionalizados)

Es todo esto lo que nos lleva a intentar proyectarnos en el papel. Permitirles, en este corto tiempo, acercarse a los ojos de nuestro interior en una mirada efímera, pero profunda.

Colectivo. *Mariposas de papel*, 2017

Lo interesante de estas propuestas de extensión dentro del macro-marco de educación en contextos de encierro (y más específicamente en el contexto carcelario), es que producen un resquicio a partir del cual romper con las formas de relación asimétrica, en la búsqueda de alternativas al discurso direccionado y monológico.

Con el objetivo de generar nuevas formas de mirar y de auto-observarse, se estimuló la reflexión sobre la escritura como medio y fin de introspección. Tanto las asistentes al taller como las talleristas participaron en este proceso de “introspección” a través de la palabra. Se trabajó en conjunto tanto en la lectura como en los ejercicios de escritura, con la fuerte convicción de que todo taller dentro de un contexto de encierro debe propiciar y generar espacios que permitan desestimar las formas de relación y vinculación jerarquizadas. Es decir, en este mismo desarrollo del taller, se intentaron generar formas de vinculación más horizontales, en las que toda palabra y toda voz tuviera la posibilidad de ser escuchada y expresada.

Tanto la lectura como la escritura son pensadas como un fin estético en sí mismo que, a su vez, pueden favorecer el pensamiento crítico y analítico sobre las producciones culturales. En este sentido, toda producción cultural -la propia y la del otro- fue leída, escuchada y producida, con el afán de dar cuenta de esta mirada crítica, reflexiva y de apreciación estética sobre las lecturas y, al mismo tiempo, como mirada capaz de generar nuevas formas de escritura. La escritura y la palabra fueron entendidas como elementos que habilitan a mirar(se) y mirar al otro desde nuevas perspectivas, que generan modos de liberación y de encuentro.

Tenemos en cuenta que el espacio toma un carácter central en los recorridos que se proponen, y es, sin duda, un personaje central dentro de las ficciones que se conciben. Es un “espacio-protagonista”, que determina el hacer debido a que constituye los límites y posibilidades en el carácter ineludible que posee en la institución carcelaria. Las experiencias subjetivas están ineludiblemente ligadas a la imposición de este espacio que finaliza por configurar identidades estigmatizadas del sujeto privado de libertad, contra las cuales hay una pugna constante y una búsqueda de reconfiguración y adaptación del yo que a pesar de encontrarse en un aparato de control y sujeción busca expresarse completamente en la práctica de su individualidad como sujeto de derecho;

Tengo muchos deseos. El principal es irme en libertad para poder estar con mis hijos, mi familia. Otro es poder terminar mi carrera y formar mi hogar. Me gusta leer novelas policiales. Siempre me gustó imaginar que investigo casos policiales. Me gusta la naturaleza y no me gustan las injusticias (B. N., Mariposas de Papel, 2017).

Parte de nuestra tarea es la búsqueda de construcción de un espacio dentro del espacio: “En un aula desde el Correccional de Mujeres, Mariela, con un par de tropezones en esta vida, escribe en este libro” (Presentación M. V., Mariposas de Papel, 2017). Cuando hablamos de formas de liberación pensamos en una construcción de espacios interiores y una construcción de un espacio material que se escape de la lógica de los espacios carcelarios que nos rodean. Es una tarea ardua, un ideal de construcción colectiva, y nuestra contribución para la creación de estos espacios es un trabajo en proceso constante, una deconstrucción de nosotras y un esfuerzo por parte de todas las participantes de nutrir las posibilidades de escape para alejarse de la opresión y desestimación de las identidades individuales que van ligadas a la privación de la libertad institucionalizada.

Asimismo, pensamos a la lectura y la escritura, no sólo como un escape, sino también como espacio de reconocimiento y de encuentro de realidades compartidas, relaciones interdiscursivas entre las producciones de las participantes del taller y entre producciones vinculadas con las temáticas que interpelan las realidades individuales: experiencias en el encierro, violencia de género, discriminación, etc.

Atravesadas por temáticas y miradas

*Así como soy existo. ¡Miradme!
Esto es bastante.
Si nadie me ve, no me importa,
y si todos me ven, no me importa tampoco.
Un mundo me ve,
el más grande de todos los mundos: Yo.
(...) y me río de lo que tu llamas disolución
porque conozco la amplitud del tiempo*

Walt Whitman, *Canto a mi mismo*, 1978.

El taller también se transformó en espacio de discusión y análisis de problemáticas actuales abordadas desde la lectura de textos literarios. Todo taller que busque fortalecer la mirada reflexiva y crítica, la introspección y la libre expresión se convierte, a su vez, en laboratorio de ideas, en espacio de debate y terreno de disputa sobre los sentidos de determinadas prácticas.

Hubo temáticas que fueron buscadas por las talleristas y hubo también temáticas que se volvieron necesarias, que se impusieron solas como trama inevitable en el transcurso del taller. Todas mujeres, todas interpeladas por la violencia del sistema patriarcal, por entender lo que es estar signadas por -y confinadas a- ciertos roles:

Hoy ella sigue de pie, y sobre todas las cosas, la sigue luchando día tras día. Si fuiste abusada, violada, ultrajada, podés salir adelante. Hay mucha gente que te puede ayudar. Hablá. No te quedes callada. Se puede salir adelante, seguir viviendo [...] A muchas nos pasó y seguimos luchándola [...] Sé fuerte, pedí ayuda. ¡Tenés quién te escuche! (B. N., *Mariposas de Papel*, 2017).

Lo interesante es poder dar cuenta de hasta qué punto pueden difuminarse las diferencias en una experiencia colectiva como la de un taller con estas características, en el que la violencia de género, la discriminación social y de clase, la cárcel y el encierro (el “submundo”) y la sociedad (el “ahí afuera”) fueron tópicos recurrentes a lo largo de todos los encuentros.

Quizás una de las experiencias más interesantes del taller surgió a partir de un modo de trabajo más simétrico y horizontal, en el cual todas participamos indistintamente en la lectura y en los ejercicios de escritura para, de esta manera, intentar resquebrajar los modos de vinculación que fortalecen el verticalismo y la jerarquía. Se buscó, así, favorecer formas de encuentro y de vinculación desde el respeto de las experiencias de una y de la otra, dentro de una dimensión de confianza y proximidad.

Es importante señalar que, aún siendo los talleres de escritura espacios en los que lo íntimo y las experiencias personales se cruzan en un entramado incesante, intentamos partir de la base de un reconocimiento de las diferencias entre ficción-realidad. Desde un primer momento se realizó esa observación que, paradójicamente, nos permitió producir con mayor libertad. Los conceptos de “ficción”, “autor”, “verosimilitud”, etc., nos permitieron tomar una distancia propicia para la reflexión y la construcción de mundos posibles e identidades desligadas de un yo, un aquí y un ahora.

Esta construcción de seres y espacios ficcionales también vehiculiza una mayor posibilidad de abstracción y de análisis sobre ideas concretas que tienen su materialización en la escritura. De acuerdo con esto, pensamos en la idea de un juego, en el que debemos posicionarnos en otro lugar, tomar situaciones y sujetos y reflexionar sobre sus varias aristas.

Este juego se torna en un ejercicio fundamental para reconocer las complejidades del pensamiento humano, reflejadas siempre en las complejidades de lo literario y de las muchas voces que dialogan simultáneamente en los textos. Finalmente, intentamos tomar conciencia de la riqueza de nuestros imaginarios y de las posibilidades del lenguaje, que es nuestro y con el que podemos experimentar.

Desde un comienzo buscamos introducir una diversidad de voces en los textos trabajados, tanto desde una perspectiva de expresión de género como de formas de escritura y géneros literarios. Trabajamos con una diversa gama de autoras dentro de la ficción como Mariana Enríquez, Fernanda García Lao, Naty Menstrual, etc.

Una vez introducida la cuestión de problemáticas de género, revisamos también fragmentos de *La Teoría King Kong* de la autora francesa Virginie Despentes (2006) que fueron comentados y discutidos en grupo, despertando tanto respuestas positivas como negativas; en todo caso, polémicas enriquecedoras para la posterior reflexión volcada en los textos que se produjeron.

Con la lectura de algunos textos en formato de crónica de Pedro Lemebel se presentó la posibilidad también de discutir sobre las masculinidades y sexualidades disidentes. En términos generales creemos que la variedad del corpus del taller contribuyó a generar polémicas y diálogos alrededor de temas delicados y muchas veces también a introducirlos y permitir una mayor apertura y comodidad para dar espacio a la vulnerabilidad y construcción de un espacio para compartir también experiencias de vida y valorizarlas.

Conclusión

*No se necesita nada más que la luz propia para brillar.
Esa luz que emana del alma y no se opaca ni siquiera ante el desprecio de los demás.
Si están seguros de lo que quieren y aman, vale la pena cumplir ese sueño.
Siempre vean el vaso lleno. No medio lleno, sino totalmente lleno, mitad con agua y
mitad con aire, ambos indispensables para vivir.*

Claudia. *Mariposas de papel*, 2017.

Estamos convencidas del poder liberador de la palabra y de sus efectos en la construcción de sujetos autónomos y críticos, por lo que proponemos la continuación del taller *Bucear sin Agua* en 2018. Ante un balance positivo de esta primera “experiencia piloto” -sin negar las dificultades, falencias y críticas posibles- nos encontramos sumergidas en el entusiasmo ante la posibilidad de realizar una experiencia todavía más rica y significativa en la próxima edición del taller.

Cuando hablamos de la experiencia significativa que tuvieron estos encuentros desarrollados entre la escritura creativa y la lectura colectiva, nos referimos tanto a la experiencia de las asistentes al taller como a la de las mismas talleristas. Todas sujetos de derecho, todas mujeres, todas voces que merecen ser proclamadas y escuchadas, quebrando los límites de la marginalidad: “Esa mujer hoy está detenida. Sigue sufriendo en una cárcel. No se justifica lo que hacía, pero ella se pregunta, ¿dónde estaba esa sociedad (...)?” (M. V., *Mariposas de Papel*, 2017).

Dentro del aula pueden fragmentarse, en pequeños instantes, los encierros, las privaciones. La literatura puede ser magia-belleza y, al mismo tiempo, poder y resistencia. Creemos que este balance positivo se generó en un ida y vuelta, en un proceso de intercambios y encuentros que tuvo como resultado material la publicación de *Mariposas de Papel*.

Pero el libro fue solo una excusa, porque detrás de esas páginas emergen las voces todas orgullosas de haber creado un lugar del decir. Allí donde los discursos son heterónomos y jerarquizados se vuelve aún más valiosa la palabra compartida, las lecturas en voz alta, las reflexiones de todo tipo. Como “diagnóstico” de los encuentros llevados a cabo tuvimos una respuesta muy activa por parte de las participantes y un claro avance en los dos planos con los que trabajamos.

1] Por un lado, en el de la lectura, donde el ejercicio básico de lectura colectiva propició en algunas de ellas -que habían mostrado dificultades en un comienzo- una importante fluidez en el plano de la oralidad y en el de la reflexión sobre los textos proporcionados.

2] Por otra parte, también observamos un cambio significativo en las escrituras de cada

una: si bien muchas de ellas ya tenían el hábito de la escritura (en general, de poesía) el acercamiento y análisis sobre otros géneros y herramientas impulsó, a nuestro modo de ver, otro tipo de textos con el que también se sintieron a gusto (además de haber respondido a los ejercicios facilitados). Así, también se mostraron alentadas a la realización de una próxima edición en el año 2018, proponiendo, entre todas, nuevos experimentos, juegos, herramientas, etc. (sobre todo, la incorporación de unidades referidas a la redacción, ortografía y corrección literaria, específicamente).

En otro plano, a lo largo del taller se fue consolidando un sentimiento de intimidad, de cercanía y confianza entre todas las que compartimos el espacio. El lugar común de la literatura une los relatos de vida, relatos oníricos, las polémicas ideológicas, lo erótico; todo en un entramado que nos permite experimentar con la ficción y fomentarnos mutuamente a encontrar nuestra propia voz. Creemos que la posibilidad de poder compartir un espacio así nos enriquece a todas tanto en un sentido íntimo como creativo, por lo que nos entusiasma seguir potenciando y construyendo un lugar de encuentro, de apreciación estética y de afición por las letras.

A su vez, el desarrollo de un taller cuya particularidad es el trabajo exclusivo con la población femenina en contexto de encierro cobra mayor importancia, ya que se trata de un grupo doblemente marginalizado por el rol que ocupa la mujer en la sociedad patriarcal. La voz de la mujer, que se pretende silenciosa y sumisa, acallada y reprimida.

Si es el lenguaje el que nos constituye -elemento fundamental en la construcción de toda subjetividad- entonces celebramos con mayor convicción la existencia y consolidación de todo espacio que habilite el encuentro y refuerce los procesos autónomos, en especial en los contextos de encierro. Se abalanzan sobre nosotras las voces desde otras orillas y creamos, entre todas, un espacio de encuentro en un universo capaz de fragmentar, por unas horas, todo espacio de encierro. Por eso, mariposas de papel. Por eso, presas, pero libres. Por eso privadas, pero no de sueños.

Bibliografía

BENVENISTE, Èmile (1979). *Problemas de lingüística general*, II, Siglo XXI, México, 1979, (3ª edc.).

BIXIO, Beatriz; Mercado, Patricia y Timmermann, Francisco (2016). “Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía” en Sentidos Políticos de la Universidad en la Cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias. Ed. Filosofía y Humanidades UNC, Córdoba.

BOURDIEU, Pierre (1985). *Qué significa hablar*. Akal, Madrid.

DAROQUI, Alcira (2006). *Voces del encierro: mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina: una investigación socio-jurídica*. Omar Favale. Ediciones Jurídicas. Bs. As.

DAROQUI, Alcira, LÓPEZ, A. y CIPRIANO GARCÍA, R. (Coords.) (2012). *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Homo Sapiens, Buenos Aires.

GARCÍA LAO, Fernanda (2016). “Bucear sin agua”. Artículo publicado en el diario Página 12, el 17 de julio de 2016. Buenos Aires.

GOFFMAN, Irvin (2004). “Sobre las características de la instituciones totales”. In Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu, Buenos Aires.

Licencia Creative Commons

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



RELATOS DE EXPERIENCIAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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



Yoga infantil y Educación Emocional: experiencia de Extensión en el Jardín Rural N° 237

Emiliano Fernández | emilianofernandez2011@gmail.com

Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de la República.

Gabriela Etchebehere | getchebe@psico.edu.uy

Profesora Agregada Facultad de Psicología. Universidad de la República. Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Ph.D. en Género y Salud.

Resumen

El presente artículo expone el desarrollo de una actividad de Extensión en el Jardín Rural de infantes N° 237 (Uruguay). Desde una perspectiva de derechos de infancia, promoción del bienestar infantil y desarrollo integral, se busca dar respuesta al estrés presente en niños y niñas entre 4 y 5 años, el cual es desencadenado por situaciones de vulnerabilidad social.

En la medida en que los factores de estrés en los pequeños afectan su desarrollo, el objetivo de esta intervención apunta a potenciar las capacidades infantiles y contribuir a su bienestar. Para ello, se implementa un dispositivo de talleres integrando técnicas de relajación y de yoga, favoreciendo los recursos de regulación emocional de niños y niñas.

En un período de 3 meses de trabajo, con un taller semanal, se evidencian resultados muy favorables. Niños y niñas logran mediante el juego realizar posturas de yoga que incrementan la seguridad en sí mismos, así como regular sus distintas emociones mediante diversas técnicas de respiración completa.

Palabras clave: *primera infancia – vulnerabilidad social – estrés infantil- yoga infantil y relajación*

Abstract

This paper presents the development of an outreach activity in Garden Rural Infant No. 237. From the perspective of children's rights, promotion of child welfare and development, seeks to respond to this stress in children between 4 and 5 years, which is triggered by situations of social vulnerability.

Realizing that the stressors in young do not contribute to their overall development or its child welfare, the goal of this intervention aims to develop skills that contribute to the overall growth and welfare. Workshops device integrating relaxation techniques and yoga, favoring resources emotional regulation of children is implemented.

In a period of 3 months working very favorable results, where children play achieved by performing various yoga postures and regulate their emotions through a variety of different techniques are contemplated full breath.

Keywords: early childhood - social vulnerability - stress yoga and relaxation girlish child

Introducción

La senda del desarrollo humano integral se ve marcada, especialmente en los primeros años de vida, por una serie de cambios evolutivos que implican tanto el crecimiento físico como la aparición de nuevos fenómenos psíquicos. Estos cambios se expresan en el plano perceptivo –ligado al uso e integración de los diferentes sentidos–, en el plano motor –es decir, en todo lo que concierne al desarrollo, integración y control del movimiento–, en el plano cognitivo –referido a la adquisición y dominio de los conocimientos–, en el plano de la comunicación y el lenguaje, en el plano emocional y en el plano social (Armus, Duhalde, Oliver & Woscoboinik, 2012).

Dada la gran importancia de los primeros años de vida, el presente proyecto tiene como objetivo realizar una intervención psicosocial en el Jardín de infantes Rural N°237 que atiende niños y niñas en esta crucial etapa de su desarrollo. Se intenta dar respuesta a los síntomas del estrés infantil desencadenado por situaciones de vulnerabilidad social, buscando contribuir en el desarrollo y bienestar infantil.

Como actores profesionales de la salud, la atención y promoción de bienestar es una tarea fundamental. En esta línea se plantea un conjunto de actividades integrando técnicas de yoga y relajación, desde una metodología de Taller la cual constituye una modalidad que habilita el aprender haciendo y privilegia la producción colectiva.

Contextualización y antecedentes de trabajo con el Jardín Rural N°237

El Jardín Rural se encuentra sobre la ruta 36, a 7 km de Los Cerrillos (puente de Brujas, Cerrillos, Canelones, Uruguay), en una zona donde predominan las actividades hortícolas y frutícolas. Desde el año 2003 hasta el año 2016 la Facultad de Psicología ha desarrollado actividades de Extensión en dicho centro educativo y en los últimos años se realizaron pasantías de estudiantes de grado en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) e intervenciones psicosocioeducativas en centros de educación inicial.

Específicamente con la propuesta de yoga infantil y educación emocional para el Jardín Rural N°237 se apunta a desarrollar una intervención desde la Atención Primaria, que contribuya a mejorar el nivel de salud de la población con acciones de prevención y promoción, donde la educación juega un rol protagónico. Para ello se conforman equipos de estudiantes de Psicología y de Trabajo Social que concurren semanalmente junto con un docente de campo de referencia al Jardín. Los EFI se conciben como espacios formativos curriculares con un fuerte componente de articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), la interdisciplina y el diálogo de saberes entre los actores participantes.

Ante la no continuidad de la pasantía EFI en el año 2017, surge el pedido por parte del Jardín de ver otras alternativas para poder realizar en forma conjunta actividades con el grupo de nivel 4 años. Más específicamente, la solicitud de la dirección, maestras y familias, es poder fortalecer el desarrollo integral de niños y niñas haciendo énfasis en el trabajo en torno a las emociones. Esto se fundamenta en las dificultades observadas en niños y niñas para el reconocimiento de las emociones, su comprensión y regulación.

La directora de la institución afirma: “sería muy bueno poder dar continuidad al trabajo que se viene realizando desde la Universidad de apoyo al desarrollo emocional. Hay niños que constantemente se ofuscan y se niegan al juego y la diversión”. Por su parte, las familias tienen una participación activa en su vínculo con la institución, siempre se muestran muy abiertas a las propuestas de trabajo que puedan surgir. Por ejemplo, evaluaron la importancia de la contratación de un profesor de música, y una docente de baile; con la finalidad de habilitar espacios de expresión física y verbal, y apoyaron la iniciativa de continuar el trabajo del equipo de la Universidad.

En esta línea de expresión y regulación se plantea la presente propuesta que combina técnicas de relajación y yoga, dando continuidad a las prácticas de Extensión anteriormente realizadas, buscando el fortalecimiento de capacidades que contribuyan en la regulación emocional de niños y niñas del nivel 4 años, desde una perspectiva de derechos de infancia y Atención Primaria en Salud.

Justificación de la propuesta

El desarrollo del niño depende de las oportunidades que el medio le brinda y de la interacción que haga con el entorno. Un entorno desfavorable incide negativamente en el desarrollo social y afectivo, así como en las competencias cognitivas y de lenguaje del niño (Shum, 1996 citado en Camargo, Macias & Quintero; 2014).

En este sentido, un 60% de los niños y niñas que ingresaron a nivel 3 años en 2016 de Jardín se encuentra en situación de vulnerabilidad social; de problemas en el hogar vinculados principalmente a inestabilidad económica y/o familiar, que generan un entorno de estrés de riesgo para su desarrollo.

Uno de los problemas más apremiantes y aún no resueltos en Uruguay, “es la situación de los niños que nacen, viven, crecen y se desarrollan en contextos de pobreza. Se trata de una cuestión altamente relevante, en tanto configura un grupo específico, en el que la desigualdad de oportunidades llega a su máximo nivel” (Canetti, et. al; 2012). En contextos de pobreza los derechos de los niños y niñas no son amparados, quedando en situaciones de vulnerabilidad. Por supuesto, las causales de esta situación son múltiples: factores socio-económicos y políticos, políticas públicas no aplicadas, situaciones de desempleo, entre otros.

La inestabilidad económica y/o familiar es uno de los muchos factores que generan estrés en los niños, “los niños son seres muy sensibles, personas completas con antenas de alta potencia que registran cada vibración a su alrededor, total y profundamente” (YogiBhajan, 2012 citado en Burgos & Santa Cruz; 2015: p.16). En estos hogares los niños se encuentran en ambientes que resultan ser desafiantes, inciertos y emocionalmente demandantes: “Los factores que involucran estrés psicosocial constituyen un riesgo importante para el desarrollo e inciden en el establecimiento de dificultades y problemáticas, tanto en las relaciones del niño con los adultos como en sí mismo” (Armus, et. al.; 2012: p.27).

Atendiendo esta situación, en Mayo de 2017 comenzamos las reuniones previas con la directora del Jardín y con las familias de nivel 4, a modo de relevar el pedido y construir de forma conjunta la demanda a atender, realizando en junio los acuerdos para esta propuesta cuyo desarrollo se dio hasta el mes de agosto. En encuentros de intercambio con el personal docente del Jardín y con las familias, así como en instancias de observación del grupo de 4 años, se evaluó como necesario hacer una intervención que contribuya con el bienestar de niños y niñas, así como el desarrollo de estrategias de regulación emocional

Diseño metodológico y estrategia de intervención

La intervención fue realizada con niños y niñas entre 4 y 5 años (que sumaban un total de 22) del Jardín de infantes Rural N.º237. En esta edad los pequeños ya tienen la capacidad de realizar y controlar ciertos movimientos del cuerpo, así como regular y tener conciencia plena de la respiración. Es importante acompañarlos con calidez y paciencia, lo cual resulta necesario para seguir creciendo seguros (Trenchi, 2011).

Esta etapa es un período muy importante en el niño porque sus habilidades le permiten cada vez más independencia: presentan una mayor coordinación de la motricidad gruesa (corren, suben y bajan escaleras sin ayuda); así como de la motricidad fina (se encuentra más diferenciada, pueden hacer círculos o garabatos, sostener cubiertos para alimentarse, entre otros). Del mismo modo, comprenden frases, oraciones simples y gestos complejos; “son capaces de nombrar muchos objetos, usar pronombres personales y oraciones para describir sucesos y para dar a conocer lo que necesitan” (Armus, et. al; 2012: p.19).

A su vez, en este período los niños y niñas estructuran en gran medida sus dinanismos psico-sociales vinculados a su curiosidad sexual, la cual está enfocada hacia las diferencias anatómicas genitales (Amorín, 2008). A edades tempranas “los niños [...] tienen una enorme potencialidad aún intacta, y una vitalidad incansable, a la vez que muestran gran curiosidad, deseo y capacidad de aprender” (Morelli, 2010 citado en Esquitino; 2015: p.2).

Es por ello que el proyecto se diseña desde una metodología de Taller, el cual según González Cuberes (1988) no sólo tiene la característica del *hacer en grupo*, sino también el pensar y el sentir en el vínculo con otros; fomentando la experiencia reflexiva, el intercambio, la problematización, el juego y la cooperación. Una modalidad que habilita el aprender haciendo, descubriendo. El Taller constituye un espacio para el aprendizaje grupal y participativo, desde dónde se privilegia la producción colectiva, recuperándose el saber del sentido común.

Asimismo se integran técnicas de cuento y juego. En las técnicas de yoga en la infancia, el cuento tiene una importancia capital ya que permite construir sólidas estructuras a la fantasía del niño, reforzando la capacidad de imaginar, lo cual les brinda mayor seguridad (Esquitino, 2015). Por su parte, con el juego los niños experimentan sus fantasías e imaginación, desarrollando su atención, memoria y expresando todo su ser.

Como herramienta de juego, el yoga estimula la actividad física y despierta en el niño una actitud de aceptación hacia sí mismo y hacia los demás, a la vez que aprenden a relajarse y a desarrollar su capacidad de aceptación, memoria y concentración (Campos Cabello & Verduzco Cruz, 2007 citado en Esquitino; 2015: p.4). El juego es una alternativa de descubrimiento, cuantas más oportunidades de jugar más riqueza del Yo, en tanto el juego es mucho más que jugar, en él la persona descarga, elabora, asimila, acomoda, aprende, organiza, descubre, ensaya, se adapta a requerimientos socioculturales, etc. (Moreno, 2005).

El proyecto propone un ciclo de talleres cuya temporalización corresponde con 10 sesiones, 1 vez por semana. En la presentación con niños y niñas de nivel 4, se realiza un juego vivencial con técnicas de respiración: imaginando ser un globo, al inflarse se llena de aire para luego desinflarse completamente, suspirando. Con ello se indaga sobre las emociones que surgen de esta actividad y de las acciones que los ayudan a sentirse mejor. Estas ideas fueron insumos para la elaboración del programa a realizar.

En el desarrollo del ciclo de talleres, se realizaron sesiones de yoga infantil, integrando posturas sencillas con forma de animales; en cada sesión se trabajó hasta con 4 posturas. Los métodos utilizados para llegar a las posturas fueron variados: narración de cuentos, viajes imaginarios, juegos colectivos. En cada taller se realizó un registro con la totalidad de niños que participaron, si mostraban entusiasmo e interés con la dinámica, así como si lograba la realización de las posturas físicas.

Por último realizamos un taller final de cierre donde los niños y niñas expresaron cómo se sintieron con el transcurso del proceso y los aprendizajes que les dejó la experiencia.

Resultados

En un período de trabajo de dos meses aproximadamente, se puede evidenciar lo adecuado del uso de las técnicas. Los niños se expresaban muy contentos a la hora de realizar cada taller, demostrando compañerismo, diversión y alegría. La combinación de canciones y narración de cuentos, con posturas de yoga fue desencadenante de expresiones llenas de alegría por parte de los niños. Lograron realizar posturas de flexibilidad (tales como posturas de animales: Araña, Paloma, Rana); posturas de concentración y equilibrio (Árbol, Grulla, entre otras) y posturas de fuerza trabajando en parejas (posturas de pie llamadas Guerreros).

Cada postura implica un logro en cuanto a la posición física, al igual que en torno a la adecuada oxigenación-respiración. En este sentido, se observó gran facilidad por parte de los niños para realizar ejercicios de respiración completa, simulando ser el “viento” o un “globo que se desinfla rápidamente”. Este aspecto resulta de suma importancia para colocar en sus cuerpos las sensaciones de sus emociones. Por ejemplo, frente al enojo la respiración es más entrecortada, frente a la tranquilidad más distendida, frente a la alegría se respira plenamente.

Algunas de las voces recogidas por parte de los participantes fueron: “Me gusto jugar a los animales”, “Ser como la naturaleza”, “Compartir”, “El cuento de las mariposas”, “Viajar al “espacio” (viaje imaginario realizado en uno de los encuentros). Asimismo, las familias devolvieron: “llegaba a casa y me mostraba qué posturas habían hecho”; “me contaba contento como habían trabajado”; “siento que todo este aprendizaje es muy útil para ellos”, “es bueno ver que logran calmarse y sentirse mejor”.

Lo que surge como un dispositivo de intervención puntual, se proyecta con la posibilidad de ser una intervención más duradera, en tanto los cambios en niños y niñas puedan observarse en los años venideros de su escolaridad. No obstante, la devolución por parte de niños y niñas, Directora y Maestra de nivel 4, resultaron muy positivas, poniendo de manifiesto el deseo de dar mayor continuidad a la actividad.

Discusión

Los beneficios de la práctica de yoga están muy vinculados a la corriente de educación emocional. Ésta emerge a partir del concepto de inteligencia emocional introducido por Mayer y Salovey en 1990 (Extremera y Fernández-Berrocal; 2009) y difundido a nivel mundial por Goleman en 1995, captando la atención en el campo de la psicología y la educación (Bisquerra, 2003). Como una práctica innovadora, comienza a dar respuestas a los nuevos

cambios sociales y problemáticas, que no son lo suficientemente atendidas por las políticas educativas tradicionales (Bisquerra, 2003).

Según Casassus (2006): “La capacidad emocional es la fuerza que nos impulsa a adaptar y transformar nuestros entornos. Está en el centro de nuestra capacidad de evolucionar. Por eso es necesario que reconozcamos su importancia de la misma forma que las habilidades intelectuales” (Casassus 2006 citado en Burgos & Santa Cruz; 2015: p.7). Por ello, al unir el yoga junto a la educación emocional, se logra una práctica muy saludable y a la vez educativa: “desarrollando un hábito del yoga infantil, se podrá tener una mejor calidad de vida durante la adolescencia y la adultez” (Burgos & Santa Cruz; 2015: p.22).

Por su parte, Lahoza (2012) afirma que el yoga puede considerarse como un acercamiento a la educación no formal dirigido a integrar al niño en sus aspectos emocional, cognitivo y creativo. El yoga para niños es una manera divertida de desarrollar su potencial creativo y su capacidad de resolver problemas y superar retos: “Con la práctica del yoga, los niños consiguen estar menos estresados y aprenden a respetar las diferencias, así como a ir más allá ante los retos de la vida” (Lahoza, 2012, p.18). En esta misma línea, la educación emocional trabaja sobre los contenidos de conciencia y regulación emocional, autoestima y habilidades socio-emocionales (López, 2005).

Un ambiente tenso en el hogar, debido a las relaciones negativas entre los adultos, desestabilizan el proceso enriquecedor del crecimiento normal de niños y/o niñas. Un ejemplo de esto último es el cerebro: si los ambientes no son los propicios, el niño retrasa los factores de maduración de las conexiones nerviosas, la sensibilidad de su sistema perceptivo y las posibilidades vitales, comunicativas y de acción que ofrece el medio (Ortiz, 2009 citado en Camargo, Macias & Quintero, 2014), desvaneciéndose la oportunidad de posibilitar un mejor desarrollo.

Desde el dispositivo de intervención se posibilitó el fortalecimiento de la autoestima, el compañerismo y la participación. Esto se evidenció en el cambio en los comportamientos de niños y niñas, disminuyendo las situaciones de enojo y malestar, que les impedía poder jugar y divertirse. Se confirma que el yoga es una técnica de intervención que promueve el desarrollo integral en la infancia.

Los resultados obtenidos con esta experiencia de extensión ofrecen una apertura para continuar por esta línea de educación emocional. Si se elabora un dispositivo para ofrecer a los niños y niñas herramientas y recursos de regulación emocional, aunque existan factores estresores los pequeños podrán enfrentarlos con mayor seguridad.

Para finalizar compartimos una cita que invita a la reflexión:

Por medio de gestos, miradas, sonidos, risas, movimientos del cuerpo y tantas otras formas de expresión, más allá de la palabra, el niño es capaz de mostrarnos lo que siente, lo que necesita, lo que no puede hacer. Si sabemos entender lo que nos dice, no sólo con los oídos, más aún con todos nuestros sentidos, veremos cómo lo ayudamos a crecer de forma armoniosa y saludable. Y, con él, nosotros también creceremos (RNPI, 2010, p.9).

Bibliografía

ALCALÁ, C (2014). “Aportaciones del yoga: como mejora de los factores de aprendizaje”. Trabajo Final de Grado: UNIVERSIDAD DE JAÉN Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Andalucía, España. Disponible en: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1150/4/TFG_Alcal%C3%A1Navarrete,Cecilia.pdf - Fecha de consulta: 21/11/2017

ÁLVAREZ, J; AMICONE, G; BORGARELLI, M; FERNÁNDEZ, E; SANT`ANNA, C; VENTURIELLO, R (2014). “Plan de Trabajo en Jardín de infantes rural N° 237”. EFI de Psicología y Trabajo Social. UDELAR; Montevideo, Uruguay. (Inédito).

AMORÍN, D. (2008). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. Serie Cuadernos de Psicología Evolutiva. Tomo I. Montevideo, Psicolibros: Waslala.

ARANZABAL, A (2015). “Yoga para niños: propuesta de intervención en el aula del segundo ciclo de Educación Infantil”. Trabajo final de Grado. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. Bilbao, España.

AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., ALVAREZ, E., ROMANO, A., (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: CSEAM.

ARMUS, M; DUHALDE, C; OLIVER, M & WOSCOBOINIK, N; (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. UNICEF, Fundación Kaleidos. Impreso en Argentina.

AVONDET, L. (2016). "Vulnerabilidad Social, Falta de sostén familiar: Resiliencia como una capacidad a promover en intervenciones con niños y adolescentes en un primer nivel de atención". Trabajo Final de Grado, Facultad de Psicología, UDELAR. Montevideo, Uruguay.

BARRERO, Gabriel; CARDOZO, Dulcinea; GONZÁLEZ, María Noel; GRABINO, Valeria; LAMAS, Gastón, VIÑAR, María Eugenia & SANTOS, Carlos (2014). "Cuaderno de Trabajo: Formulación en proyectos de extensión Universitaria". CSEAM, Udelar.

BISQUERRA, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". Revista de Investigación, 21(1), 7-43. Disponible en: http://jordandesajonia.edu.co/site/images/stories/colegio/fasfoper/2014/infantil/manejo_de_emociones/inteligencia.pdf - Fecha de consulta: 21/11/2017

BURGOS, C; KARLA, A & SANTA CRUZ, G; (2015). *Yoga Infantil y el desarrollo emocional en Educación Parvularia*. Facultad de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

CANETTI, A; et al. (2012). "Pobreza infantil: conceptos e indicadores". Revista Digital Universitaria, Volumen 13 N° 5 ISSN: 1067-6079. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art48/art48.pdf> - Fecha de consulta: 24/03/2018

ESQUITINO, P; (2015). "El yoga como técnica de intervención para el desarrollo integral en la infancia". Proyecto Educativo. Universidad de Granada, España.

ETCHEBEHERE, G et al (2007). *La educación inicial: perspectivas, Desafíos y acciones*. Psicolibros Universitario, Montevideo.

EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). "Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad". En E.G. Fernández-Abascal (coord.). *Emociones Positivas* (pp.229-246). Madrid: Pirámide.

GARCÍA Debesa, D. (2003). *El yoga en la escuela: un aprendizaje para la vida*. Barcelona: Octaedro, S.L.

GONZÁLEZ-CUBERES, M. (1987). *El Taller de los Talleres. Aportes al desarrollo de Talleres educativos*. Bs. As. Editorial Ángel Estrada y Cía. S.A

GONZÁLEZ, M & GARCÍA, M; (1995). *El estrés y el Niño. Factores de estrés durante la Infancia*. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca: Ediciones Salamanca, España.

LAHOZA, I; (2012). "Yoga para niños: beneficios, metodología y aplicación práctica". Revista digital arista. ISSN: 2172-4202 N.º 25. Centro de trabajo: CPEIP Nicasio de Landa. Pamplona, España. Disponible en: http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2012_octubre_2.pdf - Fecha de consulta: 24/03/2018

LAZARUS, R & FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.

LOPEZ, E; (2005). "La educación emocional en la educación infantil". Revista Interuniversitaria de

Formación de Profesorado. ISSN: 0213-8464 n.º 19/3, pp.153-167. Universidad de Barcelona, España.

MARTÍNEZ-OTERO, V; (2012). “El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital”. Revista Iberoamericana de Educación: ISSN: 1681-5653 n.º 59/2. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

MORENO, I (2005). *El juego y los juegos*. Editorial Lumen Humanitas.

NARANJO, M. (2009). “Una revisión teórica sobre el Estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo”. Revista Educación 33(2), 171-190, ISSN: 0379- 7082. San José, Costa Rica.

OMS. (1998). *Promoción de la salud: Glosario*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/beb68e02-9e99-490f-897f-792d1af6b783/glosario-pdf.pdf> - Fecha de consulta: 24/03/2018

PILALUISA, S; (2015). “Disminución del nivel de estrés mediante la práctica del yoga en los estudiantes de la PUCE. Taller de yoga, semestre II 2014-2015”. Tesis Psicólogo/a Organizacional (Sin Restricción). Disponible en: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/9793> - Fecha de consulta: 24/03/2018

RNPI. (2010). “O que a criançanão pode ficarsem, por elamesma”. Participación Infantil en la Red Nacional para la Primera Infancia. Brasil.

SANDÍN, B. (2002). “El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales”. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud Vol. 3, N° 1, pp. 141-157. ISSN 1576-7329. España.

TRENCHI, N. (2011). “¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad”. Uruguay: UNICEF

TRIANES, T; et al. (2009). “Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos” (IIEC). *Psicothema*, Vol. 21, n° 4, pp. 598-603 ISSN 0214 - 9915. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3677.pdf> - Fecha de consulta: 24/03/2018

UNICEF. (1989). “Convención sobre los Derechos del Niño”. Recuperado en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf> - Fecha de consulta: 24/03/2018

Licencia Creative Commons

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



La extensión universitaria como medio para colaborar con las necesidades de la sociedad: la experiencia en la implementación del Archivo Histórico municipal de la localidad de Mina Clavero

Daniel Lorenzo Di Mari | ddimari@hotmail.com

Ruth Gilda Gómez | gomezrg@ffyh.unc.edu.ar

Escuela de Archivología (Universidad Nacional de Córdoba)

Colaboradores: Paula Arce | Alexia Blanco | Julieta Crinejo | Micaela Di Mari | Noemí Gómez | Emilse Gudiño | Romina Mio | María Moyano | Noelia Luquet | Sandra Páez | Rosa López | Graciela Valenzuela | Nelson Vega.

Resumen

Hoy en día la corriente extensionista, posiciona a la Universidad para ser interpelada, ética, social y políticamente desde el seno mismo de la sociedad. Si bien la Universidad no tiene como función la resolución directa de los problemas sociales, sanitarios, educativos o económicos del país, sí tiene la responsabilidad de generar nuevas ideas que permitan hacerlo.

La Universidad debe pensar en la mejora continua de sus funciones específicas de docencia, investigación y extensión, esta última es la que le permitirá actuar en la realidad social en que ella despliega sus prácticas. Encuadrada en un proyecto extensionista de la UNC, la implementación del Archivo Histórico de la Municipalidad de la localidad de Mina Clavero, es sin duda una apertura para el recobro de la memoria de los pueblos y un llamado a tomar conciencia de la importancia que tienen los documentos cuando se trata de la vida misma de los ciudadanos.

Todo el material recuperado fue convenientemente organizado, clasificado y conservado, esto permitirá su divulgación a investigadores, estudiantes, ciudadanos interesados en conocer los acontecimientos y protagonistas de esta localidad, para así poder transmitirlo a las generaciones futuras.

Palabras clave: *Universidad - Extensión - Archivo Histórico - Mina Clavero*

Introducción

Las diferentes universidades del país, tienen por principal objetivo el de priorizar la formación de profesionales y permitir una incidencia activa, en los progresos de las sociedades. De ese modo, la permanente labor de los docentes es impartir los conocimientos fundamentales al estudiante, pero también incentivar la investigación necesaria para generar conocimientos y experiencias.

En tanto, la extensión involucra directamente a la Universidad con la sociedad misma en la que se encuentra inmersa, es decir, participa en la búsqueda de soluciones, a los problemas sociales, por ejemplo, la preservación y protección de la memoria escrita de los pueblos.

Dentro de un marco teórico, se pueden explicitar básicamente cuatro elementos:

1° . ¿Cómo es la realidad en la que se inscribe el problema?

2° . ¿Cuál y cómo es el problema?

3° . ¿Qué elementos intervienen en él?

4° . ¿Cuál es la respuesta posible para ese problema?

La realización de este trabajo, permite responder estos cuatro elementos y dar a conocer los esfuerzos realizados por un grupo de universitarios, integrado por docentes, egresados y alumnos, para aplicar el método archivístico encaminado a recoger, conservar, organizar y describir los documentos del Municipio de Mina Clavero, es decir, sentar las bases para la implementación de un archivo histórico en esa localidad.

Desde lo conceptual, se debe recordar que:

archivo es uno o más conjuntos de documentos, sea cual sea su fecha, su forma y soporte material, acumulados en un proceso natural por una persona o institución pública o privada en el transcurso de su gestión, conservados, respetando aquel orden, para servir como testimonio e información para la persona o institución que los procede, para los ciudadanos o para servir de fuentes de historia (Heredia Herrera; 1991).

El proyecto de extensión universitaria

Cuando se habla de extensión, se está refiriendo a las diversas formas de intervención para solucionar un problema social concreto. Por ese motivo, cuando surgió la posibilidad de trabajar en la organización del Archivo de la Municipalidad de Mina Clavero, desde la Escuela de Archivología se formó un equipo de trabajo interdisciplinario.

Este grupo, aceptó trasladarse a dicha localidad y sentar las bases de un archivo de carácter histórico, que preserve la documentación pública, generada por la institución y que la comunidad requiere en la presente sociedad del conocimiento. En cuanto a los recursos, esta extensión fue realizada sin presupuesto, pero no puede obviarse, el apoyo de la Secretaría de Extensión que facilitó las comunicaciones con el municipio, brindando además un permanente asesoramiento. Cabe mencionar que algunos de los participantes del proyecto, contaban con experiencias previas en extensión e investigación, otros lo emprendían por primera vez.

a] Enfoques abordados en la extensión

Entre los ítems, que se tuvieron en cuenta y que caracterizaron este proceso, figuran:

| **Trabajo con el conocimiento:** el bagaje teórico que brinda la carrera de Archivología de la Facultad de Filosofía y Humanidades, permitió aplicarlo en el municipio de Mina Clavero.

| **Abordaje interdisciplinario:** para llevar a cabo este proyecto, consistente en dar solución a una problemática social, se requirió de la experiencia de profesionales, egresados y alumnos de distintas disciplinas.

| **Compromiso social, ético y político:** implica la profunda responsabilidad que todo el equipo brindó a la comunidad.

| **Desarrollo de la creatividad y la innovación:** además de los conocimientos teóricos, se empleó un criterio creativo e innovador, ante las dificultades presentadas.

b] El proceso de planificación

Las etapas llevadas a cabo fueron:

| **Diagnóstico:** se evaluó la situación del Municipio de Mina Clavero, para planear como implementar el archivo histórico.

| **Programación:** se proyectaron los pasos a seguir, comenzando con la identificación de los documentos existentes, para proceder a separarlos por clases y ordenarlos para comenzar la tarea de describirlos. Finalmente, se procedió a asentarlos en los correspondientes inventarios.

| **Ejecución:** se puso en práctica lo estipulado en la programación. El equipo de trabajo se subdividió en pequeños grupos, para concurrir a Mina Clavero todos los sábados y realizar las tareas planificadas.

| **Control:** al concluir con todas las actividades propuestas, se implementaron procesos de control en los inventarios y en la cantidad de documentos ordenados y descriptos.

El proyecto

El proyecto consta de los siguientes ítems:

| Título del Proyecto: el proyecto se denomina “Implementación del Archivo Histórico de la Municipalidad de Mina Clavero”.

| Unidades académicas involucradas: la Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades- Escuela de Archivología.

| Instituciones u organizaciones extrauniversitarias involucradas: la Municipalidad de la localidad de Mina Clavero.

| Responsables del proyecto: un Director y un Co-Director (ambos docentes de la Escuela de Archivología).

| Equipo de trabajo del proyecto: el equipo se conformó, con docentes y con egresados y alumnos (una historiadora, una museóloga y una estudiante de comunicación social) trabajando interdisciplinariamente.

| Tiempo para la ejecución del proyecto: un año

En cuanto al origen del proyecto, este se inició con el aporte de una egresada de la Escuela de Archivología, de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba) que vive actualmente en el Valle de Traslasierra; ella es quién manifiesta al Director del proyecto la necesidad de implementar un archivo histórico en el municipio de Mina Clavero, que contaba con una Ordenanza Municipal N° 1086/ 2014, para su creación, pero no se había concretado. El Director del proyecto procedió a constatar la problemática, presentándola a la Secretaría de Extensión, de la FFyH.

Reseña histórica de Mina Clavero

Mina Clavero se localiza en el valle de Traslasierra, en la provincia de Córdoba. Su nombre, según muchos autores, deriva del cacique Milac Navira, de una parcialidad comechingón llamada los “Tinquinas”. Estos nativos, se desplazaban por la vera de los actuales ríos Mina Clavero y Panaholma. A la llegada de los españoles, los indígenas más dóciles fueron evangelizados, pero otros se rebelaron ante la conquista y colonización hispana, produciendo numerosos levantamientos que generaron dos voluminosos expedientes judiciales, hacia 1774-1975 (Punta; 2008).

Fue Jerónimo Luis de Cabrera, quien envía al Ayudante de Campo, Hernán Mejía de Mirabal, para tomar posesión de la zona, para censar poblaciones de indios, caciques, casas, ríos, arroyos y montañas. Posteriormente, comienza la distribución de tierras y poblaciones indígenas, aunque nunca, cabe aclarar, hubo una fundación oficial de Mina Clavero.

El 26 de octubre de 1598, el gobernador Pedro de Mercado y Peñaloza, transfiere al escribano Juan de Nieto la región de los actuales departamentos de San Alberto y San Javier. Al fallecer Juan Nieto, hereda las propiedades su esposa Estefanía Castiñeda, que contrae enlace con Alonso de Nieto y Herrera. Con la muerte de Estefanía, Alonso su segundo esposo, ingresa y dona sus bienes y posesiones a la Compañía de Jesús. Tiempo después, ésta congregación religiosa vende extensas propiedades, pero se reserva la región de Lasca Hacsá (Nono) y la de los nativos Tinquinas.

Hacia fines del siglo XIX, el Cura Brochero que ejercía su acción sacerdotal y social en Villa del Tránsito (antigua denominación de Villa Cura Brochero) vislumbró un futuro turístico al Valle de Traslasierra. Fue él quien convenció a uno de sus colaboradores, Eduardo Gscwind, que construyera una represa sobre el río Mina Clavero, base del actual balneario. Así también, la “casa de huéspedes”, propiedad de Anastasia Favre de Merlo, agrega nuevas habitaciones para recibir más huéspedes. Surge el “Hotel Merlo”, en honor a su esposo, ya fallecido.

A Mina Clavero llegan grandes figuras de la política, la religión y la cultura argentina, como el Gobernador Cárcano, Miguel Juárez Celman, el presidente Julio A. Roca, Monseñor D’andrea, el Cardenal Copello, la actriz Berta Singermann, los escritores Leopoldo Lugones y Arturo Capdevila, el Perito Moreno, etc. Para coordinar necesidades propias de los vecinos, se formaron comisiones y en la gobernación de Ramón Cárcano, se designa Comisionado Municipal a Alfredo Garay.

En 1928, se elige el primer Intendente Municipal, el señor José Oviedo Allende. Las primeras actividades llevadas a cabo por el flamante Intendente, fue la de dictar leyes-ordenanzas relacionadas al presupuesto, los impuestos y la instalación de una Radio Municipal. El 12 de octubre de 1941, se instala un Centro de Turismo Comercial e Industrial, cuyo primer presidente fue José Luis Guerrero. Esta institución se encarga de promover y también de reclamar por las necesidades de Mina Clavero, pero desaparece entre 1976 y 1978, haciéndose cargo de dichas actividades, la Municipalidad.

El 11 de octubre de 1960, se decide rendir un homenaje a Anastasia Favre por ser considerada pionera del hospedaje en Mina Clavero, y además trasladar sus restos al Cementerio Municipal habilitado en la gestión del Intendente David Zazú. En esa fecha se conmemora el día de Mina Clavero.

Situación y tratamiento del archivo

La Municipalidad de Mina Clavero, posee diferentes tipos documentales, fruto de la actividad administrativa desarrollada por la institución, tales como: ordenanzas, decretos, resoluciones y numerosas fotografías que registran las actividades y el desarrollo de la localidad. Además,

se conservan importantes compilaciones realizadas por personas interesadas en los hechos históricos de la localidad. Se debe subrayar, que toda esta documentación tenía una organización precaria, carente de tratamiento archivístico adecuado.

Los documentos que forman parte del archivo histórico, fueron rescatados de oficinas y depósitos y por falta de adecuada ventilación, poseían un alto grado de humedad, es decir, no contaban con las condiciones necesarias para su conservación. Por lo tanto, la primera tarea, fue el traslado de la documentación a un lugar apropiado, para lo cual se asignó el Centro Cultural que contaba con el espacio necesario para trabajar con comodidad. Luego se procedió a clasificar y ordenar todas las series documentales, culminando con la descripción de las mismas y elaborando los inventarios correspondientes.

Organización del archivo histórico

A través de la *clasificación* -que es la operación intelectual consistente en el establecimiento de categorías y grupos documentales-, se logró la organización del archivo en la que se tuvo en cuenta la división básica de toda Municipalidad:

1° . Poder Ejecutivo: toda documentación relacionada con el Intendente.

2° . Poder Legislativo: aquella que es propia al Consejo Deliberante.

3° . Tribunal de faltas

Se aplicó una ordenación cronológica, en el 90% de la documentación, con algunas excepciones donde se utilizó un criterio numérico-correlativo o alfabético. De manera que se detectaron las siguientes series documentales:

/ Historia de Mina Clavero: integran esta serie documentos de personas importantes de la sociedad de Mina Clavero, de la Casa para Estudiantes que tenía el Municipio en Córdoba Capital y los que hacen referencia a las principales construcciones que permitieron el crecimiento a esta localidad (años 1877 a 2002).

/ Ordenanzas: documentos dispositivos del Consejo Deliberante (años 1973 a 2010).

/ Proyectos de ordenanzas: documentos procedentes del Consejo Deliberante (años 1997 a 2001).

/ Decretos: documentos dispositivos emanados del Intendente y del Consejo Deliberante (años 1963 a 2001).

/ Resoluciones: documentos dispositivos del Intendente y del Consejo Deliberante (1989 a 2006).

/ Notas del Consejo Deliberante: documentos relacionados con el Consejo Deliberante (años 1985 a 2005).

/ Resoluciones del Secretario de Gobierno: documentos emanados del Secretario de Gobierno (años 1996 a 1997).

/ Fotografías: imágenes en blanco y negro o en colores, de construcciones, festividades, vecinos y autoridades (años 1976 a 1982).

/ Expedientes judiciales: documentos testimoniales de temas varios (años 1991 a 1997).

/ Contratos: documentos testimoniales (años 1988 a 2004).

/ Legajos del personal pasivo: pertenecientes a las personas que trabajaron en el Municipio, incluso quienes trabajaron en el hospital (años 1983 a 2015).

/ Apertura de negocios: expedientes solicitando la autorización pertinente al Municipio (años 1976 a 1989).

/ Cese de la actividad comercial: expedientes solicitando el cierre del comercio (años 1979 a 1989).

/ Donaciones: documentación sobre terrenos donados por los ciudadanos al Municipio, o del Municipio a los ciudadanos (años 1988 a 2012).

/ Oficios e informes: documentos informativos (1985 a 2005).

/ Solicitudes de ciudadanos al Municipio: expedientes tramitados por los ciudadanos de Mina Clavero (años 1976 a 2008).

/ Solicitudes de otros Municipios y Empresas al Municipio: expedientes tramitados al Municipio de Mina Clavero (años 1980 a 2001).

/ Bingo de Mina Clavero: documentos de la actividades desarrolladas en el Municipio, cuando tenía a su cargo esta actividad recreativa, principalmente desarrollada en época de vacaciones, para la diversión de los turistas (años 2009 a 2011).

/ Recortes de diarios: recortes de periódicos de la zona que abarca tres grandes temas, historia de Mina Clavero, turismo y deporte (años 1983 a 2003).

/ Boletín informativo: realizado en el año 1998.

Descripción de las series

La descripción documental es parte del tratamiento archivístico, destinado a la elaboración de instrumentos para facilitar el conocimiento y el acceso a la documentación. Por esa

razón, se procedió a realizar inventarios sumarios y analíticos de cada una de las series, arriba mencionadas. Entre los principales datos que ofrecen dichos inventarios, se pueden mencionar:

| Nombre de la serie

| Contenido sustantivo o asunto

| Fecha

| Tipo documental

| Número de la unidad de conservación

| Cantidad de folios

| Observaciones

Estos inventarios se realizaron en el programa *Excel*, que permite generar una base de datos sencilla y que puede migrar, si así fuera necesario, a una de mayor complejidad. Cabe señalar que, en cada hoja de cálculo, se diseñó un inventario para las series ya enumeradas. En total se describieron 3000 documentos los cuales se colocaron en 117 cajas, para su conservación.

Conclusiones

El compromiso asumido en el presente trabajo de extensión universitaria, tuvo por objetivo implementar un archivo de carácter histórico y los miembros que constituyeron este equipo comprendieron cabalmente que, desde la Universidad, se estaba en condiciones de intervenir y colaborar con la localidad de Mina Clavero, para que todos los ciudadanos puedan acceder a sus documentos públicos.

La documentación de este archivo recrea los hechos de mayor importancia del quehacer cotidiano de Mina Clavero (como las principales obras y eventos), asimismo aquello inherente al turismo de esta zona: todo ello integra el fondo del archivo histórico. Antes, los investigadores o el público en general, no podían utilizar o acceder a estos documentos por carecer de una clasificación, ordenación y descripción del material, que admitiera su consulta. Aplicar el tratamiento archivístico a la documentación existente, ha permitido rescatar y preservar parte de la historia plasmada en los escritos.

Cabe destacar la profesionalidad de cada miembro, el compromiso asumido, el respeto mutuo que se logró por medio del trabajo en equipo, concretando este proyecto de extensión de gran importancia, no solo para los ciudadanos de Mina Clavero sino también para Córdoba, ya que este trabajo extensionista permitió recuperar documentos de gran importancia histórica y social.

Bibliografía

ALBERCH I FUGUERAS, R. (2000). Los archivos entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento. Barcelona: UOC.

BONAL ZAZO, J. (2001). La descripción archivística normalizada: origen, fundamentos, principios y técnicas. Asturias: Trea,

CONTINOLO, G. (1967). El archivo en la organización moderna, 2da. Edición, traducido por María Fernanda Iglesia Lesteiro. Bilbao: Deusto,

COUTURE C. y ROUSSEAU, J. (1988). Los archivos del siglo XX. Archivo General de la Nación. México: Secretaría de Gobernación de México.

DI MARI, D. (2012). Archiveconomía – Construir para Conservar Tesoros. Córdoba: Alejandría,

DUCHEIN, M. (2003). Principios de base para la Instalación de los Archivos Municipales. Valladolid: ponencia presentada en el Congreso Internacional de Archivos Municipales.

GUERRERO, J. (2012). Historias para ser contadas, Córdoba: Jorge Gerrero.

HEREDIA HERRERA, A. (1991). Archivística general, teoría y práctica, Sevilla: Publicaciones de la Excelentísima Diputación Provincial de Sevilla.

PUNTA, A. (2008). Levantamientos a voz del común en Traslasierra e Ischilín. Córdoba, 1774-1775, Tucumán: “X Encuentro de Historia Regional Comparada”.

Licencia Creative Commons

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



“De mujeres a mujeres: información sobre parto respetado”. Construcción participativa de un material para la promoción de derechos

Lucía Reano | lureano@hotmail.com

Estudiante de antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Valeria Nicora | vnicora@hotmail.com

Docente Investigadora, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UNC.

Resumen

En esta producción nos proponemos reflexionar a partir de una experiencia cuyo núcleo central se encuentra en el proceso de elaboración de una cartilla con información relativa al parto, en el marco de la Ley N° 25.929. La cartilla es *producto* de un proyecto de beca BITS (Becas de Innovación Tecnológica Socio-productiva), donde se conjuga una impronta extensionista complementada con tareas de investigación. Consideramos relevante compartir los aprendizajes del encuentro participativo y colectivo en la construcción de este dispositivo, dando cuenta del entramado de conocimientos y saberes académicos, asistenciales y territoriales, puestos en juego entre los diferentes actores involucrados: estudiantes y docentes inscriptos en dos unidades académicas de la UNC, profesionales de dos Centros de Salud de la municipalidad de Córdoba, y mujeres que asisten a estos efectores para los controles pre y post parto ¿Cómo identificaríamos, si no era en conjunto con ellas, esa información relevante e importante en la promoción de derechos?

El enfoque del trabajo recupera la responsabilidad de la Universidad pública en generar instancias deliberativas entre actores diversos, incorporando aquellas/os que, en general, no son oídos y para quienes no se construye información de calidad, situada y contextualizada a sus diversidades y condiciones materiales o simbólicas de vida. Escuchando a las mujeres pudimos reconocer que la “violencia obstétrica” se encuentra naturalizada y que la aplicación de la ley continúa siendo un campo en disputa. Entonces, el proyecto propone una herramienta para apoyar a las mujeres en sus procesos individuales y de organización colectiva en relación al ejercicio de los derechos reproductivos. A partir de informaciones y conocimientos específicos (fisiología del parto, falsas creencias, recomendaciones, derechos, intervenciones y términos médicos) buscamos incidir en la toma de decisiones con mayor confianza y autonomía, ampliando las experiencias de protagonismo por parte de las mujeres.

Palabras clave: *Parto respetado - Metodología participativa - Comunicación en salud y derechos - Mujeres*

Resumo

Nesta produção, propomos refletir a partir de uma experiência de elaboração de um material com informação sobre o parto, no âmbito da Lei 25.929. O material é o produto de um projeto de bolsa BITS (Bolsa de Inovação Tecnológica Sócio-produtiva), onde conjugasse seu caráter extensionista com tarefas de pesquisa. Consideramos relevante compartilhar a aprendizagem do encontro participativo e coletivo na construção do dispositivo final, dando conta do tecido diverso de conhecimentos e saberes acadêmicos, assistenciais e territoriais, que colocaram os diferentes atores envolvidos: estudantes e professores de duas unidades acadêmicas da UNC, profissionais de dois centros de saúde públicos de Córdoba, e mulheres que atendem esses efeitos para controles pré e pós-parto. Como identificar se não em conjunto com elas, àquela informação relevante e importante na promoção de direitos?

A abordagem do trabalho recupera a responsabilidade da universidade pública para gerar instâncias deliberativas entre atores diversos, incorporando aqueles que geralmente não são ouvidos e para quem não é construída informação de qualidade, localizada e contextualizada na sua diversidade de condições materiais ou simbólicas da vida. Ouvindo as mulheres, reconhecemos que a “violência obstétrica” é naturalizada e continua a ser um campo em disputa na aplicação da lei. O projeto propõe-se como uma ferramenta para apoiar as mulheres em seus processos de organização individual e coletiva em relação ao exercício dos direitos reprodutivos. Ao fornecer informações e conhecimentos específicos (fisiologia do parto, falsas crenças, recomendações, direitos, intervenções e termos médicos), procuramos influenciar a tomada de decisões com maior confiança e autonomia, ampliando as experiências de protagonismo por parte das mulheres.

Palavras chave: *Parto respeitado - Metodologia participativa - Comunicação em saúde e direitos - Mulheres*

Situando la experiencia

En estas páginas hablaremos sobre el proceso de construcción de un material de uso libre que es el resultado final de un año de trabajo con personas involucradas de diferentes maneras, en relación a los partos. La cartilla “De mujeres a mujeres: información sobre parto respetado” es el producto final de una beca BITS (Becas de Innovación Tecnológica Socio-productiva de la UNC) que desarrollamos de manera participativa y situada, en dos territorios de la ciudad de Córdoba durante el período que va de junio del 2016 a junio de 2017.

El proyecto estuvo orientado por dos amplios objetivos, por un lado, contribuir a la crítica y transformación de las estructuras y prácticas que reproducen la *violencia obstétrica*¹, entendida ésta como un tipo de violencia de género. Y por el otro, difundir y colaborar con los procesos efectivos de implementación de la Ley N°25929 (conocida como ley de Parto Respetado).

Es nuestra intención poder compartir esta experiencia de construcción colectiva del dispositivo *cartilla* que involucró a dos instituciones académicas (Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC), a dos Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS)², a especialistas médicos en el tema y a mujeres que nos dieron la posibilidad de conocer sus vivencias y reflexiones en torno al parto.



Dibujo de la primera página de la cartilla
“De mujeres a mujeres: información sobre parto respetado”

¹ Entendida según la Ley N°26.485 de Protección integral a las mujeres, como “aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, de conformidad con la Ley 25.929” (art. 6, inc. e).

² Es la denominación que reciben oficialmente los efectores del primer nivel de salud dependientes de la Municipalidad de Córdoba. Los pobladores de los barrios los conocen como “dispensarios” o “centros de salud”.

El equipo albergó diversas procedencias disciplinares (Antropología, Trabajo Social, Ciencias Médicas, Comunicación Social) y asimismo conjugó el trabajo de estudiantes, docentes de la UNC, diseñadores, dibujante, trabajadoras/es de la salud que se desempeñan con una mirada de derecho en los Centros de salud implicados, mujeres organizadas de barrios populares de la ciudad de Córdoba, mujeres organizadas en la lucha por el cumplimiento de la Ley N°25929.

Este colectivo de personas se fue anudando en la tarea de una manera artesanal -como interpretamos al trabajo en salud³ - tomando mayor protagonismo unos actores u otros, de acuerdo a los diferentes momentos del proceso.

Hay conocimientos y saberes académicos, médicos, militantes y estatales en torno a la atención al parto y nacimiento, que es necesario revisar desde la perspectiva de las mujeres, para que en ese momento puedan ser protagonistas plenas, tomar decisiones e identificar situaciones que requieren (o no) de intervención médica específica. Es nuestro horizonte que las prácticas del sistema de salud compatibilicen con los derechos consagrados. A once años de la promulgación de la Ley N°25929 y su reciente reglamentación, los procesos de cambio en las instituciones son nulos o escasos, y los niveles de violencia obstétrica van en aumento.

Sintetizando, en el trabajo colaborativo fueron fundamentales los aportes diferenciales de expertos académicos, expertos en la intervención de salud y expertas en el conocimiento de sus propios cuerpos gestantes⁴, en este diálogo de *expertos* se propició transitar la experiencia.

Supuestos extensionistas en juego

Entendemos la extensión universitaria en un sentido amplio, involucrada en los más diversos aspectos de vinculación con la sociedad, no en un sentido unidireccional, no solamente transfiriendo, previniendo, capacitando o comunicando, o en un *extender la universidad* o hacer llegar el conocimiento producido dentro de ella a la comunidad. Más bien consideramos que toda vinculación extensionista implica un encuentro entre saberes distintos y equivalentes, en tanto se da entre actores sociales diversos, entre realidades que

³ “Al trabajo en salud lo consideramos artesanal por diversas razones: hacerse a escala reducida; utilizar herramientas simples la mayor parte del tiempo; trabajar de manera individual o en pequeños grupos, independientemente del tamaño de la organización que los contenga; tener aprendices a los cuales van enseñando el trabajo; cada paciente es único e irrepetible y utilizar en el proceso de atención las manos, el cerebro, y/o los sentimientos mediados por el lenguaje verbal y no verbal; y fundamentalmente porque el trabajo hecho de esta manera aún no ha podido ser superado por ninguna máquina” (Spinelli; 2015:2005) .

⁴ Ma. Luz Esteban (2003:6) en relación a la función de cuidado refiere “[...] en la mayoría de estudios y discursos al respecto no se les confiere a las mujeres el mismo estatus ‘profesional’ que tienen otros colectivos relacionados con la atención a la salud, como el personal médico-sanitario o los trabajadores de servicios sociales, que son considerados los ‘expertos’”.

coexisten generando conocimientos situados y contextuales específicos, todos igualmente válidos y necesarios.

Esta idea de diálogo que venimos mencionando “nos ubica en un posicionamiento bi y/o multidimensional, en el reconocimiento y valorización tanto de la igualdad como de la diferencia de saberes (saber científico-humanístico y saber popular-social) necesario para refundar la relación Universidad-Sociedad”⁵. Por eso, aspiramos a que esos encuentros con las mujeres se dieran de la manera más simétrica u horizontal posible, o por lo menos intentamos no direccionar respuestas, reflexiones o decisiones.

Reconociendo la legitimidad que puede tener nuestro discurso y la posición que ocupamos como personas formadas en la universidad, pusimos gran énfasis en generar espacios y formas de vinculación con las mujeres (fundamentalmente), en las que propiciáramos el diálogo, la reflexión conjunta, y una escucha activa por parte nuestra.

Un ejercicio constante fue reconocer nuestras ideas previas como estrategia para alejar los posibles condicionamientos en los vínculos con las mujeres (por ejemplo, generar que, finalmente, digan lo que queremos escuchar y así reafirmar preconceptos o modelos conceptuales que lejos están de los cuerpos y las relaciones interpersonales que tejen día a día). También intentamos ser constantemente reflexivas sobre la jerarquía histórica del conocimiento universitario en relación a otros conocimientos, y en ello la forma de construcción de esos conocimientos está en el médula de la discusión⁶.

Consideramos que en el desarrollo del proyecto nos permitimos ansiar, ensayar y habitar modos de generar información acorde con la vida misma de las personas, con sus experiencias previas, sus trayectorias personales, sus contextos barriales, los condicionantes de género/clase/etnia, por mencionar algunos.

Todas las personas conocemos y sabemos cosas del mundo (de otra manera no podríamos vivir en él), todas tenemos aportes, análisis para hacer, historias para compartir. Es así que, como equipo, partimos de la premisa de que no podíamos saber cuál era esa información

⁵ Documento “Política de Extensión de la SEU. Gestión 2007-2010”. Junio 2007

⁶ Retomamos los aportes de Rosana Guber, quien desde su quehacer antropológico asume como necesaria la continua vigilancia o la atención permanente a las reflexividades que entran en juego en todo trabajo de campo y también, consideramos, en toda construcción extensionista: por un lado “la reflexividad en un sentido genérico, como la capacidad de los individuos de llevar a cabo su comportamiento según expectativas, motivos, propósitos, esto es, como agentes o sujetos de su acción. En su cotidianidad, la reflexividad indica que los individuos son los sujetos de una cultura y un sistema social” (en este sentido, todas las personas ejercemos cotidianamente una reflexividad situada, de manera espontánea). Por el otro lado se refiere a una la reflexividad atenta, en nuestro caso, del lugar social que ocupamos como miembros de la universidad y desde dónde trabajamos (afines a alguna/s perspectiva/s teórica/s, en relación con otros interlocutores universitarios, con *habitus* disciplinares, y atentas al epistemocentrismo tradicional universitario (constructor de jerarquías entre conocimientos y modos de conocer), entre otros (Guber 2005:85).

importante o relevante a colocar en la cartilla (aunque, claro, teníamos casi una infinidad de elementos planteados de antemano); para ello debíamos trabajar en conjunto y de manera cercana con las mujeres en relación con los efectores de salud.

Cabe mencionar que la vinculación extensionista desplegada para este proyecto implicó para nosotras, como equipo, problematizar y tensionar los propios saberes disciplinares, académicos y militantes, en función del encuentro con otras/os en un espacio dialógico. Esto nos permitió reconocer los aportes diferenciales de cada uno/a, los conocimientos situados y diversos sobre el tema que existen al día de hoy, y nos convocó a estar atentas de no reproducir el paradigma unívoco (que busca decir verdades) en el que a veces nos resulta tan tentador caer en la relación con el *afuera* de la universidad.

Fundamentos “empíricos” o prácticos del proyecto

El contenido de la cartilla fue pensado y construido, entonces, con/para mujeres de sectores populares de nuestra ciudad, con la finalidad de que funcione como herramienta de promoción de derechos, de crítica, aprendizaje e información, que pueda aportar a la toma de decisiones con mayor confianza y autonomía. Las situaciones que enunciarnos a continuación, emergen como algunas lecturas del estado de situación que nos llevó a pensar el proyecto de elaboración de la cartilla, a saber:

1º. Habíamos identificado que el material informativo y la folletería que circula sobre el tema, generado por organismos estatales, reproducía contenidos considerados básicos por los expertos en salud, junto a estereotipos de clase, de género, de raza (mujeres blancas, con lencería fina, sonrisas perfectas, pieles pulidas, siempre acompañadas de un varón, y atravesando románticamente felices sus embarazos).

2º. Existía articulación previa con los dos CAPS, y nos resultaba interesante poder sostener y profundizar el trabajo en conjunto. Según las singularidades de cada Centro pudimos ir delineando diversas modalidades e instancias de encuentro con las mujeres y los equipos de salud, que veremos más adelante.

3º. Había mucha información disponible sobre la situación actual generalizada de los partos y nacimientos (mediante la ley de Parto Respetado⁷, Observatorios de Violencia Obstétrica⁸, investigaciones académicas⁹, datos, guías y recomendaciones que proporciona la Organización Mundial de la Salud –OMS– y Unicef¹⁰, organizaciones

⁷ Ley N° 25929, consultar bibliografía.

⁸ Lanzado y sostenido por la agrupación feminista “Las Casildas” desde el año 2015, con el apoyo del Consejo Nacional de las Mujeres.

⁹ Canevari Bledel 2011; Eraso 2001; Sadler 2003; Gerbotto 2007; Castrillo 2015; Yáñez 2013.

¹⁰ Por mencionar algunas: *Guía de Maternidad Segura y Centrada en la Familia* (Unicef 2011); *Recomendaciones de la OMS para la conducción del trabajo de parto* (OMS 2015); *Declaración de la OMS sobre tasas de cesárea*

sociales que visibilizan el tema¹¹, entre otras). Lo que vimos como escaso fue el conocimiento del tema en territorios específicos, algo indispensable para generar un material con características adecuadas para que luego pueda ser efectivamente apropiado por las personas de esos mismos territorios.

4°. Trayectoria de extensión en la línea de trabajo entre dos unidades académicas, desde la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y la Facultad de Ciencias Sociales (FCS, antes como Escuela de Trabajo Social) se viene trabajando desde 2013 con iniciativas que tienen como eje el parto respetado. El proyecto BITS fue, también, una manera de seguir contribuyendo en acciones convergentes y sinérgicas.

El título de la cartilla “*De mujeres a mujeres*” pretende expresar el nudo central de nuestra apuesta, la cual fue elaborar el contenido a partir de la relación con mujeres que hubieran transitado las experiencias de embarazo y parto, o que estuvieran embarazadas al momento de llevar adelante el proyecto, y que ese mensaje llegara como una palabra de un par, de alguien que está en una situación similar y desde ahí *habla*.

Entonces, a partir de diversas instancias de encuentro, conociendo el abordaje territorial desde los centros de salud y sus dinámicas, conociendo mujeres de sectores populares y sus experiencias (que nos cuenten sus historias, sus deseos, sus miedos y sus decisiones), pudimos ir armando de a poco la cartilla, con los elementos que pesquisamos como relevantes en ese compartir. Consideramos la salud como algo integral:

como la capacidad singular y colectiva para luchar contra las condiciones que limitan la vida. No se trata de eliminar microbios, ni de enseñarle a la gente cómo tiene que vivir, ni de alcanzar un estado imposible. Se trata de la capacidad de luchar, de desear cambiar lo que produce sufrimiento, lo que limita la vida. Para eso es necesario asumir el protagonismo de la propia vida y encontrarse con otros. Para eso es necesario constituirse como sujeto y luchar para que los otros también lo sean (Ferradini;2011:1-2).

La salud se construye en nuestros ámbitos cotidianos y nos parecía imprescindible acercarnos a los lugares donde esas mujeres hacen sus vidas, recuperando las prácticas vinculadas a un saber adquirido, y que están inscriptas en su forma de pensar las situaciones o problemas de salud, y en la manera de organizar una actuación sobre ellos.

En el trabajo en salud, como señala Merthy (2016:14), hay una creencia generalizada de que la tecnología es una máquina moderna, emparentándola con instrumentos duros. Este

(OMS 2015). *Recomendaciones de la OMS sobre atención prenatal para una experiencia positiva del embarazo* (OMS 2016).

¹¹ En Córdoba, por ejemplo, el colectivo Mujeres por un Parto Respetado y Mujeres Unidas por los Barrios, con quienes trabajamos, también, para el desarrollo de la cartilla.

pensamiento mantiene solapada herramientas de trabajo, que encontramos presentes en las prácticas cotidianas de los cuidados. Son dispositivos de encuentros que se tornan potentes porque pueden ser capaces de pasar por las fisuras del campo hegemónico en salud, una muestra simple de un modo de producción centrado en tecnologías relacionales (leves) con la suficiente fuerza para ir moviendo intereses anquilosados.

Trabajamos en la esfera de los derechos sexuales y reproductivos, desde una perspectiva de género. Este enfoque introduce a las mujeres, usuarias de los servicios de salud, en calidad de ciudadanas dejando de lado la perspectiva médica, que al construirlas como pacientes, históricamente las ha ubicado en la parte más baja de un sistema jerarquizado dentro del cual han sido clasificadas ante todo como receptoras pasivas de los servicios, de las que se espera su colaboración y acatamiento (Castro; 2016:133).

En los dos CAPS involucrados en el proyecto las/os trabajadoras/es conocen los derechos de las mujeres durante el embarazo y el parto, y su trabajo cotidiano en los seguimientos de embarazo, controles posparto y talleres para embarazadas, apuntan a contribuir al fortalecimiento de esos derechos. Queremos dejar aquí asentado que los equipos de salud fueron quienes viabilizaron nuestro encuentro con las mujeres.

Los CAPS están ubicados en extremos opuestos de la ciudad, y algo que pudimos conocer, en ambos centros de salud, es la dificultad de que se efectivicen los derechos en el momento del parto¹², en tanto las embarazadas finalmente van a parir a otros establecimientos: los grandes hospitales. Esto excede al campo de acción de los equipos de salud de los barrios, que se encuentran con una limitación estructural entre los niveles de atención, limitación que es necesario ir repensando y desandando.

Las mujeres en relación al sistema de salud

Como ya mencionamos, trabajamos con un sector femenino de la sociedad que se encuentra atravesado por múltiples desigualdades: en el sistema médico ocupan la posición de *pacientes*, y en la estructura de género el de *mujeres*¹³. Ambas las ubican en un lugar subalterno y desigual con respecto al otro con quienes entran en relación, en uno y otro caso.

¹² En relación al tema que trabajamos podemos acudir a tres leyes: la N° 26.529: de los derechos de los pacientes; la ley N° 26.485: de protección integral a las mujeres, aquí aparece descripta la “violencia obstétrica” y se la define como una modalidad de violencia hacia las mujeres; y la ley N° 25929: conocida como ley de parto respetado.

¹³ Mari Luz Esteban nos alerta sobre las relaciones entre profesionales de la salud y grupos “profanos” en el ámbito de los cuidados, con sus particularidades al centrarse en las mujeres: “De manera que las mujeres, como genérico, y a pesar de que se hable de sus funciones como cuidadoras, permanecen a nivel simbólico en un espacio intermedio entre la población general y las instancias de poder, conocimiento y prestigio, como meras intermediarias en el proceso de atención y cuidado, en lo que no sería más que una extensión de sus roles domésticos” (2003:6).

Esto se profundiza aún más cuando provienen de sectores marginalizados, cuando habitan la periferia social, cuando entran en juego diferencias étnicas. En los cuerpos y en las vidas de las mujeres se van conjugando (re-produciendo) ciertos atributos, moralidades y estereotipos acordes a posiciones sociales históricamente construidas, y consideramos que ello influye en las maneras en que es vivido el proceso de *embarazo-parto-puerperio*, como otros momentos o situaciones que hacen a la salud sexual y (no)reproductiva.

El modelo de medicina actual supone una relación médico-paciente/parturienta sumamente jerárquica, y eso fue evidente cuando las mujeres con quienes trabajamos nos contaron sus historias. Además es muy significativo, en la atención sanitaria, el foco puesto primordialmente en aspectos biológicos, que poco atienden a las emociones y al contexto particular de cada una. Hay una sobrevaloración del conocimiento científico médico por sobre los saberes propios-experienciales de cada una y su entorno (esto sostenido tanto por las usuarias como por el equipo que asiste el parto). Dicho conocimiento médico se instrumentaliza en protocolos, rutinas y conductas estereotipadas a las que debe adecuarse cada parturienta.

Cuando lo personal se torna político y colectivo

En el proyecto estuvimos trabajando, en su mayoría, con mujeres no organizadas. Podemos afirmar a partir de sus narraciones que hay cierto modo establecido de parir, de ser tratadas, de ser intervenidas, que se repite en términos generales en cada uno de los partos. Pudimos conocer que, en general, la violencia obstétrica¹⁴ se encuentra naturalizada, ya que teniendo en cuenta los derechos que enuncia la ley de Parto Respetado, muchos de ellos no aparecen en cuestión: espera de los tiempos fisiológicos, el recibir información, el poder elegir entre diferentes alternativas cuando las hubiera, entre otras.

En vinculación con otros trabajos territoriales conocimos un grupo de mujeres organizadas de un barrio del sur de la ciudad, que se nombran *Mujeres Unidas por los Barrios*. Hace doce años se juntaron por primera vez, movilizadas por situaciones propias y cercanas de violencia ejercida por varones, en gran medida por parejas y exparejas. Las encontró la necesidad de hacerle frente a esas situaciones, y el darse cuenta que construir una red de apoyo, información y sostén es de gran importancia.

“Una cosa fue llevando a la otra” hasta que uno de los temas del que comenzaron a hablar fue el de sus partos y con ello se abrió la posibilidad de repensarlos. Algunos de sus testimonios sobre el encontrarse entre mujeres fueron: “En ese momento no lo vi como violencia, lo

¹⁴ La ley de protección integral a las mujeres (N° 26.485) dice en su artículo 6, sobre modalidades de violencia hacia las mujeres: “e) Violencia obstétrica: aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, de conformidad con la Ley 25.929”

vi como algo normal, que para todas era igual. En el grupo de mujeres se empezó a tomar ese tema, y empezás a decir a mí me pasó eso, me hicieron aquello, y no es normal, no corresponde”, “En el grupo de mujeres empezamos a hablar de la ley de parto respetado... ¡haberlo sabido antes!”.

El poder contar las experiencias propias, los miedos en uno y otro embarazo, las condiciones que posibilitaron y limitaron algunas decisiones, los (mal)tratos en el hospital, y un largo etcétera permitió, entre otras cosas, que reflexionaran colectivamente sobre sus vivencias. Aparecieron nuevos elementos que sirvieron como referencia, por ejemplo, los derechos enunciados por la ley N° 25929, el conocer aspectos fisiológicos del embarazo y el parto (es decir aquellos síntomas, tiempos y parámetros *normales* o *naturales*), el poner en cuestión la jerarquía médico-paciente y la hegemonía de los primeros en la toma de decisiones, entre otras.

Con las *Mujeres Unidas por los Barrios* pudimos (re)conocer -como también mediante otras experiencias-, la necesidad y potencia de lo colectivo para ir hacia una mayor autonomía, (in)formación y confianza en los momentos de parir, sobre todo porque la violencia obstétrica tiene bajísimo grado de visibilidad y problematización.

Los modos del hacer o amasar el proyecto

A partir de las propuestas que desplegamos en cada encuentro en los territorios y de la escucha activa con las mujeres y equipos de salud, fuimos elaborando el contenido que hoy finalmente aparece en el material.

No obstante, se presentaron algunos desafíos para generar espacios dentro de los cuales fuera posible hablar con las mujeres sobre el tema, ya que no suele ser una necesidad en sí misma hablar/reflexionar sobre los modos de parir en los contextos donde llevamos adelante el proyecto. Esto da cuenta de uno de los supuestos a revisar, con los que partíamos, desde nuestra posición de sector social. Por ello, fuimos orquestando diversas estrategias para acercarnos a las mujeres, viendo qué actividad o propuesta convocaba más, con qué modalidad, con qué frecuencia. Nos preguntamos dónde se encuentran las mujeres, en qué momentos es oportuno llegarse al centro de salud, quiénes están interesadas en conversar sobre estos temas. Luego el trabajo con las imágenes, ya que no se trataba de fotografiar solamente, sino que ese registro fuera tramitado también, en un “ida y vuelta” con las protagonistas.

Así, con metodología de trabajo participativa, construimos la cartilla en diálogo permanente con los relatos y vivencias de las propias mujeres, reconociendo esos saberes y experiencias en su potencialidad como herramientas reflexivas y de transformación. Consideramos que estar con ellas en situación de taller, charla personal o diálogo grupal, entrevista o una

mateada, consultándoles sobre algunos disparadores que empezábamos a delimitar para la cartilla, atendiendo a la vida cotidiana, sus valores, creencias y experiencias con el sistema de salud, nos permite/permitió conocer y encontrar ciertas generalidades o regularidades, pero también singularidades según múltiples factores en cada trayectoria de vida.

Las distintas actividades las pudimos ir planificando, pensando y realizando acorde nos inmiscuíamos en las dinámicas de los dos CAPS, aunque entre ellos existen diferencias: los barrios tienen su propia historia, tiempos y espacios; en la actualidad están atravesando por conflictos y situaciones singulares; los planteles que conforman los equipos de salud son distintos (por ejemplo en uno trabajan médicos y enfermeras; mientras que en el otro, además hay una trabajadora social, un psicólogo, tesisistas de diversas carreras universitarias, residentes de medicina familiar); la vinculación con la comunidad tiene una implicancia y características distintas en uno y otro espacio.

En los intercambios que fuimos desarrollando pudimos ir imaginando y construyendo, de una manera lenta, casi artesanal, el contenido de la cartilla. Descubrimos que hay una serie de términos que son parte del lenguaje obstétrico cotidiano, pero de difícil comprensión para quienes no forman parte de ese mundo. Es decir, por ejemplo, sabemos que pueden hacer, y normalmente hacen, un “tajo” o “corte” en la vulva antes de la expulsión del bebé. Con esos términos es comúnmente conocida esa intervención, que en el mundo médico se llama “episiotomía” o “episio”.

Para intentar hacer más accesible lo que se dice en el hospital, es que identificamos como relevante incluir un glosario como parte del contenido de la cartilla, que a manera de traductor permita reconocer, por ejemplo, a qué se refiere algún efector de salud cuando utiliza determinada palabra específica bajo un supuesto conocimiento común.

Nos pareció importante, también, clarificar algunos términos que circulan en relación al tema. Por ejemplo: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de parto respetado?, ¿qué es violencia obstétrica? Existe la ley de parto respetado, que delimita derechos y formas de acción, pero es desconocida por las mujeres con las que trabajamos. Consideramos pertinente hacer una referencia a los derechos durante el *embarazo-parto-posparto*, y debimos buscar la mejor manera para transmitirlo. Distinguimos también que hay una asociación directa en nuestro contexto entre parto respetado y parto domiciliario, una relación que intentamos desarticular en la cartilla para una mejor apropiación del primero.

Pudimos saber que las mujeres cuentan con poco conocimiento sobre la fisiología del parto y sobre las “partes” del cuerpo que están directamente implicadas en un embarazo, así como las “funciones” de cada una. Reconocimos, en conjunto con las mujeres, que ese tipo de información es muy importante para habilitar críticas y prácticas con mayor autonomía.

Distinguimos que hay ciertos mitos o falsas creencias en torno al embarazo y el parto, algunas propias de las mujeres, otras compartidas en los equipos de salud. Hicimos el intento de desmontarlas, para poder propiciar elecciones informadas y con mayor libertad.

Comunicación en salud y derechos reproductivos

La comunicación en el campo de la salud tiene un rasgo preponderantemente publicista y medicalizante. Además suele tener un lenguaje, imágenes y una estética que provienen del sector social de los profesionales que la piensan, y muchas veces está dirigida a la normalización e intervención de los procesos que abordan. La cartilla fue pensada como un soporte comunicacional desde una perspectiva dialógica, con una gran apuesta a la singularidad del proceso que la habilita.

Se nos presentó un dilema al momento de pensar algunos contenidos concretos de la cartilla junto a los profesionales, por ejemplo, si colocábamos o no datos epidemiológicos, reflexiones sobre los modos actuales de parir, beneficios estatales para embarazadas, entre otras. Uno de los criterios que ya avizorábamos y que fue remarcado por la comunicadora social que formaba parte del equipo, alude a la extensión del material: era importante acotar la producción para que den ganas y posibilidades de ser leído y consultado.

Otro aspecto fue que tampoco podría estar sólo conformada por letras y palabras, ya que las mujeres con las que trabajamos, y hacia quienes va dirigida la cartilla, pertenecen a un sector que en general no tiene hábitos de lectura, y que inclusive cuenta con población en situación de analfabetismo funcional. Esto marcaba desafíos y criterios en relación al cómo decir lo que considerábamos que tenía que ser dicho. Frente a este panorama decidimos que la cartilla contaría con tres partes complementarias: fotos, dibujos y texto, que en conjunto dieran los mensajes.

Abrimos la cartilla a la consideración y opinión de otras personas -como comunicadoras sociales, trabajadoras sociales o médicas/os-, lo que también habilitaba sugerencias de modificaciones y sobretodo *cosas que deberían ir* acorde a la perspectiva de cada profesional desde su disciplina y trabajo cotidiano. Debimos ir haciendo memoria todo el tiempo sobre lo *esencial* de la cartilla, o el núcleo básico de contenidos que íbamos ensamblando, teniendo en cuenta los diversos aspectos que venimos mencionando a lo largo del texto. Por ejemplo, podíamos colocar las maneras posibles de denunciar violencia obstétrica o ser más exhaustivas con las críticas hacia el sistema de salud, y, sin embargo, debimos diferenciar entre “nuestros” deseos o información que queríamos que todas las mujeres tuvieran y aquella información acorde, accesible y pertinente para el sector hacia el cual iba dirigida. En esas situaciones se hacía evidente las posibilidades y límites del proyecto, y la necesidad de seguir disputando recursos en las instituciones, propiciando políticas integrales, para hacer tangibles los derechos enunciados.

Un provisorio cierre

El enfoque de trabajo en la elaboración de la cartilla recupera la responsabilidad de la Universidad pública de generar instancias entre actores diversos, incorporando aquellas y aquellos que, en general, no son oídas/os y para quienes no se construye información de calidad, situada y contextualizada a sus diversidades y condiciones materiales o simbólicas de vida. Esta perspectiva implica a su vez reconocer las diferencias que nos atraviesan y con ello las posibilidades de incidencia y el lugar diferencial que ocupa cada uno de los actores participantes en relación a las políticas de salud y la promoción y exigibilidad de derechos.

Consideramos el trabajo en conjunto desde múltiples disciplinas como un aspecto clave y fundamental en el desarrollo de la construcción de esta cartilla, lo cual implicó desafíos y también un diálogo superador de la sectorización disciplinar.

Creemos que la posibilidad de realizar la cartilla-producto BITS es un primer acercamiento, o una puerta de acceso, a lugares y personas junto a una temática en particular. Es un proceso limitado en tanto se encuentra acotado en sus tiempos, procesos personales y grupales, objetivos e incentivos. Por ello, no lo contemplamos como algo cerrado y acabado, más bien vislumbramos muchas aristas y caminos posibles por los cuales seguir ahondando y trabajando el tema. Reiteramos, debimos hacer el ejercicio constante de situarnos en el presente proyecto BITS y de hacer recortes, ya que las situaciones nos estimulaban a pensar más cosas, a hacer más cosas, a elaborar más contenidos que se salían de la cartilla pero que de alguna manera están estrechamente vinculados.

A modo de reflexión final, y como dice Rita Segato (2010), la mayor importancia y eficacia de las leyes es, sobre todo, el poder de nombrar que tienen, es decir de darle nombres y categorías a las prácticas y a las experiencias deseables y no deseables para una sociedad. En ese sentido, el aspecto más interesante de toda ley (recordemos las tres leyes a las que acudimos para pensar el tema de parto respetado ya mencionadas) es que construye un discurso legítimo para el conjunto de la población, propone un sistema de nombres y esos nombres, una vez conocidos, pueden ser adoptados y debatidos.

Cabe aclarar entonces, que las leyes por sí mismas no cambian directamente las prácticas, pero generan todo un ámbito de reflexión, de nuevas imágenes mentales, de otras referencias para la propia subjetividad de cada persona.

Cuando pensamos en el cumplimiento de las leyes y la promoción de los derechos, y que sean visibles, vigentes y exigibles, aparece la necesidad de contar con información e instancias colectivas que contribuyan a hacerlas posible. La cartilla se propone como una herramienta más en las prácticas de exigir que se habiliten los derechos como pacientes, mujeres y gestantes. Sabemos, la historia nos ha demostrado, que los derechos se afianzan en las prácticas cotidianas, y esperamos que la cartilla sea un aporte para ello.

**La cartilla “De mujeres a mujeres:
información sobre parto respetado”
se puede encontrar en:**

<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/partorespetado/>

Bibliografía

CASTRILLO, Belén (2015). “Intervenciones médicas en los procesos de embarazo y parto. Reflexiones conceptuales y análisis de relatos de partos de la ciudad de La Plata”. XI Jornadas de Sociología, 13 al 17 de julio de 2015, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4127/ev.4127.pdf - Fecha de consulta: 04/05/2015

CASTRO, Roberto (2016). *Teoría social y salud*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

ERASO, Yolanda (2001). “Ni parteras, ni médicos: obstetras. Especialización y medicalización del parto en la primera mitad del siglo XXI”. Anuario de la escuela de historia. Año 1. N° 1, Córdoba-Argentina

ESTEBAN, Mari Luz (2003). *Cuidado y salud: costes en la salud de las mujeres y beneficios sociales*. Emakunde, España

FERRADINI, Debora (2011). “Algunos problemas complejos de salud”. Disponible en: <http://practicafinalfcm.net/Algunos.problemas.complejos.de.salud-D.Ferradini.pdf> - Fecha de consulta: 05/07/2017

GERBOTTO, Mariana (2007). “El mundo entre las piernas. El proceso de medicalización en relación con la construcción de prácticas y representaciones sociales respecto de embarazo-parto-puerperio”. Tesis de Licenciatura en Antropología. UNR.

GUBER, Rosana (2005) [1991]. *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. PAIDÓS, Buenos Aires.

Ley N° 25929. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 21 de septiembre de 2004. Fecha de consulta: 03/03/2017

MERTHY, Emerson Elias (2016). “La pérdida de la dimensión cuidadora en la producción de la salud: una discusión del modelo asistencial y de la intervención en su modo de trabajar la asistencia”. En: Trabajo, producción del cuidado y subjetividad en salud. Textos seleccionados. Lugar Editorial, Buenos Aires.

OMS (2015). “Recomendaciones de la OMS para la conducción del trabajo de parto”. Disponible en: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/maternal_perinatal_health/augmentation-labour/es/ - Fecha de consulta: 23/09/2017

OMS (2016). “Recomendaciones de la OMS sobre atención prenatal para una experiencia positiva del embarazo”. Disponible en: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/maternal_perinatal_health/anc-positive-pregnancy-experience/es/ Fecha de consulta: 23/09/2017

OMS (2015). “Declaración de la OMS sobre tasas de cesárea”. Disponible en: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/maternal_perinatal_health/cs-statement/es/ Fecha de consulta: 23/09/2017

SADLER, Michelle (2003). “‘Así me nacieron a mi hija’. Aportes antropológicos para el análisis de la atención biomédica del parto hospitalario”. Tesis Lic. en Antropología social. Universidad de Chile. Disponible en: http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Asi_me_Nacieron_a_mi_Hija...Aportes_antropologicos_para_el_analisis_de_.pdf Fecha de consulta: 27/02/2016

SEGATO, Rita (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

SPINELLI, Hugo (2015). “El trabajo en el campo de la salud: ¿modelos artesanales o industriales?” En *Investigación y Educación en Enfermería*, 33(2), 194-205. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.17533/udea.iee.v33n2a02> - Fecha de consulta: 02/08/2017

UNICEF (2011). “Guía Maternidad Segura y Centrada en la Familia”. https://www.unicef.org/argentina/spanish/GUIA_MSCF.pdf - Fecha de consulta: 15/08/2017

YAÑEZ, Sabrina Soledad. (2013). “De la caza de brujas en Europa a los mandatos eugenésicos en Argentina: reflexiones sobre algunos hitos del proceso de institucionalización de la maternidad”. En *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*/37. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/42568/40469> - Fecha de consulta: 08/07/2015

Licencia Creative Commons

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



Despertando al cuerpo desde el movimiento: expresión corporal y parkinson

Gisela Ángela Nomdedeu | gise_nadamas@hotmail.com

María de los Angeles Bacigalupe | mangelesbacigalupe@gmail.com

María Verónica Piciucchi | piciuchi_mv@hotmail.com

Natalia Sansalone | sansalonenaty@gmail.com

Todas pertenecen al Programa estable Taller de Parkinson, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina [tallerdeparkinson@yahoo.com.ar]. María de los Angeles Bacigalupe forma parte además del CONICET, División Etnografía, Museo de La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata [mariabacigalupe@conicet.gov.ar].

Resumen

La Enfermedad de Parkinson (EP) constituye una condición de salud que afecta la expresión motriz y por ende la comunicación de las personas con su entorno. Asimismo, las personas con Parkinson presentan una cualidad del sistema motor denominada *kinesia paradójal* por la cual pueden moverse como si no tuvieran la enfermedad si se dan las condiciones ambientales adecuadas.

En este trabajo caracterizamos la propuesta de la expresión corporal en el contexto del Taller de Parkinson, una metodología no farmacológica complementaria que utiliza lenguajes lúdicos y artísticos para estimular la movilidad de las personas con EP, con el objetivo del mejoramiento de su calidad de vida. Describimos objetivos, técnicas y estrategias utilizadas en el taller de expresión corporal y desarrollamos un modelo de clase de expresión corporal con personas con Parkinson.

Finalmente incluimos algunas de nuestras observaciones y conclusiones, donde destacamos la posibilidad de los participantes con EP de moverse paradójalmente (inesperadamente, considerando la enfermedad) y usar el cuerpo propio y el entorno en beneficio de la expresión de sus emociones y contenidos semánticos comunicables a través del cuerpo.

Palabras clave: *Expresión corporal, Kinesia Paradójal, Enfermedad de Parkinson, Movimiento, Calidad de Vida*

Abstract

Parkinson's disease (PD) is a health condition that affects motor expression and, then, people's communication with their environment. Besides, people with Parkinson have a motor system property which is called paradoxical kinesia by which they are able to move as if they did not have the disease, provided there are the right environmental conditions.

We show the project of body expression into the Parkinson Workshop, which is a non-pharmacological and complementary methodology that uses playful and artistic languages to stimulate the mobility in people with PD to help the improvement of their quality of life. We describe the aims, techniques and strategies used at the body expression workshop and develop a model of a body expression class with Parkinson's patients.

Finally we add some observations and conclusions in which we highlight the possibility showed by the participants with PD of paradoxically moving (to move in an unexpectedly way, considering that they have the disease) and using their own bodies and their environment to help the expression of their emotions and reportable semantic contents through their bodies.

Key words: *Body Expression, Paradoxical Kinesia, Parkinson's Disease, Movement, Quality of Life.*

Introducción y objetivo

La Enfermedad de Parkinson (EP) es conocida por sus síntomas motores (bradiquinesia o lentitud del movimiento, rigidez, temblor de reposo y pérdida de reflejos posturales) pero también incluye síntomas no motores menos conocidos (Chaudhuri et al., 2004) cuyas consecuencias se asocian a problemas de la comunicación con el entorno y aislamiento social, afectando su calidad de vida (Modugno et al, 2010).

La EP constituye la segunda enfermedad neurodegenerativa en cuanto a prevalencia luego de la Enfermedad de Alzheimer. Los datos de prevalencia son variados, dependiendo de la metodología usada, la región y otras cuestiones, pero podemos señalar dos datos regionales: Bauso, Tartari, Stefani, Rojas, Giunta y Cristiano (2012) reportaron una prevalencia de 219/100.000 habitantes en la población general y 394/100.000 en la población mayor de 40 años (Ciudad de Buenos Aires) y Pringsheim, Jette, Frolkis y Steeves (2014) informaron las siguientes cifras por grupo etario: 228/100.000 en la población de entre 50 y 59 años, 637/100.000 en el grupo de 60-69 años, 2.180/100.000 en el grupo de 70-79 años y 6.095/100.000 en el grupo de 80 y más años (Sudamérica).

El Taller de Parkinson constituye una metodología interdisciplinaria de rehabilitación del movimiento desarrollada para personas con Enfermedad de Parkinson desde 2002 y que

actualmente es un programa estable de extensión de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El Taller de Parkinson nació como una alternativa de atención complementaria dentro de la asistencia hospitalaria en el año 2002 con la intención inicial de que las personas con Parkinson obtuvieran una muestra de lo que ellas mismas eran capaces de hacer. Esto significa que desde sus comienzos el Taller se erigió como espacio de aprendizaje de las propias capacidades en función de la mayor autonomía posible.

A lo largo de los años que lleva desarrollándose la propuesta, el Taller ha dejado muy lejos su ingenua mirada asistencial y se ha puesto de relieve el protagonismo del grupo de familiares y personas con Parkinson que ha ido adquiriendo cada vez mayor iniciativa y ha marcado los rumbos del devenir del Taller, de manera que este espacio se ha convertido en una iniciativa de co-gestión entre el grupo de profesionales hospitalarios que la creó y el grupo de destinatarios que se la apropió.

Habiendo nacido desde el seno de un servicio hospitalario, la Universidad fue integrada cuatro años después de la gestación del Taller, con lo cual el Taller de Parkinson surgió en la comunidad y sus organizaciones y la Universidad se integró *a posteriori* como un miembro más del juego. Esta forma de conformación del grupo ha permitido que la comunicación entre todos los participantes sea horizontal. La investigación se inserta en el Taller como forma de generar conocimiento para mejorar las prácticas y se enfoca principalmente en el fenómeno paradójal.

El marco teórico que sustenta la creación del Taller es el del fenómeno paradójal (kinesia paradójal) descrito en la literatura neurocientífica, que da lugar a la propuesta de la utilización de lenguajes del arte y lúdicos para desarrollar una terapia no convencional complementaria al tratamiento farmacológico. *Kinésie Paradoxale* es la denominación que el neurólogo francés Achille Alexander Souques dio al fenómeno observado en pacientes con EP: “consiste en el hecho de que ciertos pacientes que apenas pueden caminar lentamente y con dificultad, se vuelven, en algunas ocasiones, capaces de correr”¹ (Souques; 1921: 559). Un siglo antes James Parkinson (1817/2002) había denominado a esta enfermedad *Shaking Palsy* o *Paralysis Agitans*, dando cuenta, de este modo, de las cualidades paradójales de la misma.

A partir de la descripción de Souques, varios investigadores han indagado la kinesia paradójal, señalando que ocurre en situaciones que demandan algo del individuo, como momentos de emergencia u otras situaciones sociales (cfr. por ejemplo Schlesinger, Erikh y Yarnitsky, 2007), que se asocia a la historia de vida (cfr. por ejemplo Robottom et. al., 2009) y a las emociones

¹ La traducción en nuestra, a continuación transcribimos la cita en su idioma original “Il consiste en ce fait que, certain malades, à peine capable de marcher lentement et difficilement, deviennent, par moments, capables de courir” (Souques, 1921, p. 559).

y motivación de las personas (cfr. por ejemplo Mazzoni, Hristova y Krakauer, 2007) y que incluye características aprendidas e implícitas (cfr. por ejemplo Keefe, Salamone, Zigmond y Stricker, 1989).

El objetivo central del Taller de Parkinson es el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con la enfermedad. Si concebimos al movimiento como acción humana, es decir, no solamente como un hecho fisiológico sino como un fenómeno que termina en un acto social, la rehabilitación del movimiento constituye una vía relevante para el mejoramiento del funcionamiento de las personas en las actividades cotidianas. Esto implica desarrollar condiciones favorables para la inclusión de las personas con EP en el contexto social en que desarrollan sus vidas, dejando atrás su aislamiento que, en general, se vincula con las dificultades de movimiento, emocionales, de expresión y comunicación que forman parte del espectro de síntomas de la enfermedad.

En este contexto se inserta el espacio de expresión corporal como actividad que utiliza lenguajes artísticos y lúdicos desde una mirada disciplinar pero en diálogo interdisciplinario con el resto de espacios del Taller de Parkinson. En el presente trabajo caracterizamos la metodología de la expresión corporal en el entorno de dicho Taller, incluyendo observaciones y conclusiones donde dialogan los métodos y las técnicas, la teoría de base y los sujetos participantes: docentes, personas con Parkinson, familiares y/o cuidadores y miembros del equipo de extensión.

La expresión corporal en el Taller de Parkinson: objetivos y técnicas

La Expresión corporal como disciplina pretende enriquecer, potenciar y ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas de las personas. Según Kalmar (2005):

La vida se expresa en movimiento. Expresar es sacar afuera, es exprimir y, aunque no seamos siempre conscientes, nuestro cuerpo siempre expresa. En el hombre, las intenciones se expresan cotidianamente en forma de movimientos: actos, acciones y gestos que se van modelando según las experiencias vividas (26).

Dado que uno de los principales síntomas de las personas con EP es la dificultad de expresar y conducir el movimiento corporal, las actividades sistematizadas de expresión corporal en el contexto del Taller de Parkinson están centradas en objetivos vinculados con la optimización de habilidades corporales de los participantes, a saber:

- a]** Entrenar e interiorizar variaciones y ajustes en el tono.
- b]** Explorar distintas calidades de movimiento que, eventualmente, puedan ser incluidas en su vida cotidiana.

- c]** Recuperar y potenciar la gestualidad y la expresividad vocal, facial y corporal.
- d]** Desarrollar una actividad artística que sea significativa y cercana a las necesidades de los participantes del taller.
- e]** Concretar las distintas actividades en pequeños productos y secuencias donde los participantes puedan generar pertenencia y valoración ante su trabajo.

Como actividad que explota las propiedades de co-educación en contextos no formales, si bien existen objetivos establecidos, los mismos han sido construidos a lo largo de los espacios de trabajo con todos los participantes y considerando las dificultades de movimiento manifestadas por ellos mismos. La sistematización de objetivos ha sido *a posteriori* de las indagaciones de necesidades y mediante acuerdos entre todos los actores de la propuesta de extensión.

Para lograr estos objetivos, la expresión corporal cuenta con técnicas propias, como la improvisación y la composición, por ejemplo. También utiliza recursos y elementos de otras disciplinas como pueden ser: teatro, mimo, pantomima, distintos estilos de danzas y yoga, entre muchas otras técnicas que tienen como protagonista el cuerpo, su expresión y su cuidado.

Dentro de las técnicas específicas que caracterizan a la expresión corporal encontramos:

| La sensopercepción: una técnica que se basa en la percepción consciente y la sensibilización del cuerpo y los sentidos. Según Grondona y Díaz (1989: 38) “Esta técnica atiende a la unidad de la persona, a la toma de conciencia de su cuerpo, a la liberación del movimiento. Cada individuo explora por sí mismo sus posibilidades de movimiento y expresión con la guía del docente”.

Es fundamental tener conciencia y registro del cuerpo en todas sus dimensiones (emocional, mental y física), dado que es el único protagonista en esta actividad. Patricia Stokoe ha señalado que “en expresión corporal el instrumento expresivo, la sustancia, se encuentra en el propio ser y reúne en sí lo creado y su creador, a diferencia del músico, que se expresa por medio de sonido, o del escultor, el artista de la piedra (citado en Kalmar; 2005: 27).

| La exploración y experimentación: son procedimientos fundamentales dentro de la expresión corporal. Ambos resultan necesarios para generar, apreciar y aprehender el material, desde y para la actividad que se realiza; “incluyen la búsqueda, el descubrimiento, la elección del ‘qué’ se quiere expresar y del ‘cómo’ hacerlo” (Kalmar; 2005: 96).

| La improvisación: dentro de estas técnicas propias de la disciplina se destaca también la improvisación. Improvisar implica acciones y movimientos libres, sin preparación, dejando

actuar a la imaginación, a la fantasía y a la intuición, cuestiones que no se rigen por una estructura o elección racional. Se puede trabajar con improvisaciones libres, donde el hacer del participante es absolutamente espontáneo y sin mediaciones explícitas por parte del docente, o también con improvisaciones estructuradas, donde se plantean pasos previos que conducirán el posterior trabajo del participante, aunque sin condicionar la libertad y espontaneidad en sus respuestas.

| La composición: otra técnica con que cuenta la expresión corporal es la composición que implica, al igual que en otras disciplinas artísticas, poner con cierto modo y orden, organizar, combinar, estructurar, unir el material generado a partir de las técnicas mencionadas anteriormente. Grondona y Díaz (1989: 44) indican que en expresión corporal “[...] es fundamental producir claras y precisas respuestas desde el lenguaje del movimiento, y es la composición la que posibilita creaciones accesibles y comprensibles para uno mismo y para los demás”.

| El juego: también se puede considerar una técnica de esta disciplina. Se considera juego a una actividad reglada en pos de un resultado; en este proceso el cuerpo es el vehículo mediante el cual se llevarán a cabo todas las acciones necesarias. Su carácter lúdico, organizado y cercano al entretenimiento hace que sea una de las técnicas más presentes dentro del espacio de clase.

Cada una de estas técnicas se amplía y enriquece con el uso de recursos que funcionan como mediadores para el desarrollo de la actividad. Si retomamos el marco teórico de la *kinesia paradójica* vale notar que los estímulos sensoriales constituyen claves externas favorecedoras de la producción del movimiento (cfr. por ejemplo Anzak et al., 2011; Akamatsu, Fukuyama y Kawamata, 2008; Fernández del Olmo y Cudeiro, 2003; Fernández del Olmo, Arias, Furio, Pozo y Cudeiro, 2006; Oguro, Ward, Bracewel, Hindle y Rafal, 2009). Estos recursos pueden ser objetos cotidianos (telas, globos, prendas varias, entre otros), música, imágenes plásticas, máscaras, textos literarios, poéticos y periodísticos, objetos de la naturaleza como cañas y otros.

Lo esencial del uso de cada una de estas técnicas con los distintos recursos que utilizamos es favorecer y enriquecer las posibilidades comunicativas y expresivas de los participantes, así como su imaginación y creatividad, aspectos fundamentales para el desarrollo de cualquier actividad artística y que también está presente en la resolución de problemas en las actividades de la vida diaria.

A continuación presentamos un modelo de clase para ejemplificar cómo los elementos mencionados se articulan en relación con la especificidad del trabajo con personas con EP.

Modelo de un encuentro de expresión corporal en el Taller de Parkinson

La actividad tiene una duración de aproximadamente 60 minutos y está compuesta por distintas etapas con sus componentes:

- 1°.** *Entrada en calor*
- 2°.** *Desplazamientos*
- 3°.** *Composición*
- 4°.** *Cierre*

A continuación describimos cada una de ellas.

Cabe aclarar que la dinámica de cada encuentro, si bien sigue un patrón general de organización, debe acomodarse a lo que cada participante trae al encuentro, hablando tanto de lo emocional como de su estado físico, teniendo en cuenta que la enfermedad es muy fluctuante y que es necesario hacer ajustes y concesiones tanto a nivel de la propia persona como a nivel de grupo y en el diálogo entre el docente y el grupo de trabajo.

1°. Entrada en calor/caldeamiento: esta etapa tiene el objetivo de despertar el cuerpo y generar una sintonía común para el trabajo grupal. Se realiza en posición sentada (en sillas) para mayor comodidad y mejor registro del cuerpo, dado que se prioriza poner atención en lugares sutiles como la respiración, el tono y los apoyos y, a partir de estos puntos, iniciar un trabajo de relajación y concentración que sitúe al participante en un estado propicio para el trabajo posterior.

Trabajando específicamente con personas con EP, es necesario que durante la actividad no se vean atravesadas por la preocupación de mantener un equilibrio erguido, sobre todo si se trabaja con los ojos cerrados, por lo cual hemos resuelto trabajar en posición sentada que les permite, además, mayores posibilidades de relajar zonas con exceso de tensión propias de la EP, darle mayor movilidad a la columna vertebral, relajar torso sobre los muslos, despertar y registrar su cuerpo con la intención de bajar de forma consciente su tono muscular.

2°. Desplazamientos: esta etapa está orientada a dinamizar el cuerpo, reconocerlo y “amigarse” en movimiento. Una vez que los participantes entraron en el código de la clase, que despertaron y relajaron su cuerpo dejándolo disponible para el trabajo, comenzamos a generar movimiento.

Sabemos que las personas con EP presentan problemas en la iniciación y ajuste del movimiento frente a las demandas internas y externas (Gazzaniga, Ivry y Mangun, 2009). Frente a esto, proponemos en esta etapa entablar la actividad desde un lugar común (en mayor o menor medida) a todos los participantes: caminar.

A partir de caminatas (libres o conducidas desde la forma o el ritmo -como estímulos sensoriales favorecedores del movimiento en estos pacientes) se entretajan pequeñas acciones que servirán de inicio a un trabajo posterior más complejo. En la mayoría de las veces se alternan con *stop* y consignas específicas, sorprendidas y con cierto ingenio para mantener el alerta atencional y el placer del movimiento, estimulando de este modo la iniciación y terminación voluntaria del movimiento que están afectadas por la enfermedad. En esos pequeños *stop* se introducen las primeras pautas para componer o improvisar en el trabajo siguiente.

El momento de desplazamiento se puede anteceder por juegos de rondas, que impliquen una comunicación grupal mayor, donde los participantes se vean, se miren directamente con todos los compañeros, incluyendo juegos de imitaciones, sumatorias de gestos corporales, de gestos faciales, pasaje de objetos imaginarios, resignificación de un objeto real y otros similares. El juego grupal se relaciona con la afectividad de los participantes, sabiendo que una estimulación emocional puede generar un impulso motivacional para la facilitación de los fenómenos paradójales del movimiento (Mazzoni et. al.; 2007).

3°. Composición: en esta etapa tendemos a alcanzar una síntesis creativa de la clase. Se desarrolla una consigna que ha sido trabajada de forma simple en momentos anteriores. Primero se exploran las distintas posibilidades en forma grupal; más adelante, en parejas o en pequeños grupos, los participantes arman trabajos a partir de lo experimentado o toman fragmentos de lo hecho, que serán mostrados al resto de los compañeros.

Cabe señalar que en todo momento se procura estimular las potencialidades de creatividad que, según se ha estudiado, las personas con EP pueden considerar perdidas como causa de la enfermedad (Canesi, Rusconi, Isaias y Pezzoli, 2011), aunque pueden aflorar con la estimulación adecuada.

4°. Cierre: esta etapa está dirigida a lograr una relajación final. Se retoma el primer momento, donde se sitúa la atención introspectiva a nivel corporal. Si es necesario, según las características de las actividades desarrolladas, puede realizarse una rueda de verbalización donde se comparten sensaciones o situaciones vividas durante la clase.

Es importante recordar lo dicho previamente, esto es, que el formato de clase que acabamos de esbozar es flexible y adaptable a las circunstancias del momento, dado que cada encuentro se construye con los emergentes grupales, sus inquietudes, motivaciones e intereses a la hora de ponerse en movimiento. Consideramos que es fundamental ser y estar atento al estado anímico y físico de cada uno de los participantes; de otro modo, no hay construcción posible. También es de suma importancia al momento de realizar el encuentro escuchar y entender el tiempo individual para acoplarse y trabajar desde ahí como punto de partida.

Resulta interesante destacar que cuando hablamos de participantes, si bien en general nos referimos al grupo de personas con EP, también estamos hablando de familiares o cuidadores que se suman a las actividades y de miembros del equipo de trabajo de otras disciplinas, como médicos y educadores. Esta pluralidad contribuye al encuentro de saberes que se logra a través de las actividades, donde los participantes con EP traen sus experiencias de vida, motivaciones y expectativas, constituyéndose en fuente de enseñanza para el docente del taller y para los otros participantes.

No es posible trabajar concienzudamente sobre la integración de la marcha en la acción de la persona con EP sin saber qué significado tiene la marcha para el sujeto que la experimenta y que, por sobre todas las cosas, tiene la vivencia en cuerpo propio de su disfunción como síntoma de la enfermedad. Las personas que viven la enfermedad se convierten en docentes de médicos y profesores en tanto son los únicos que tienen la posibilidad de decir qué es vivir con EP. Sin esta comunicación, escasas pueden ser las probabilidades de que una acción universitaria de extensión en la comunidad pueda tener algún efecto en el tiempo.

Resultados observados

A partir de la observación participante del espacio de expresión corporal en el Taller de Parkinson podemos construir una descripción analítica donde destacamos, a modo de ejemplo, los siguientes aspectos.

Los participantes con EP pueden organizar movimientos complejos, mostrando disminución de síntomas de la enfermedad. Para ilustrar lo dicho podemos citar la construcción grupal de coreografías con acumulación de gestos espontáneos propuestos por los participantes, donde las personas con EP logran ampliar la longitud del paso y realizar movimientos armoniosos, así como también son capaces de lograr coordinaciones y combinaciones de acciones que no son comunes en su cotidianeidad.

Del mismo modo se puede observar estas modificaciones en la voz, a partir de consignas que implican sonido y movimiento en conjunto. El participante con Parkinson consigue aumentar el volumen de voz y otorgarle distintos matices y entonaciones a la proyección de la misma, ya sea en sonidos onomatopéyicos o relatos convencionales, según demande la actividad. Este mejoramiento de los fenómenos lingüístico-comunicacionales se relaciona con lo relatado por Crucian (et. al; 2001) donde se describe la ocurrencia de la kinesia paradójica a nivel de la expresión vocal en un contexto emocionalmente relevante para las personas con EP.

A partir de las observaciones puede sugerirse que el trabajo en grupo es muy fructífero para los participantes ya que agrega elementos que no estarían presentes en una actividad individual: el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y las situaciones que pueden

producirse no serían iguales si el participante estuviera trabajando sin compañía.

Observamos, además, que los participantes logran tomar información del medio, resignificarla y traducirla en otro material, acelerando los tiempos de reacción normalmente enlentecidos por la enfermedad. También advertimos que pueden transitar, modificar, utilizar, habitar el espacio desde el movimiento o la intención según la aptitud motriz que cada uno presente. Esta observación resulta de suma importancia dado que implica una proyección de su cuerpo, que puede plantearse desde el movimiento, la mirada, la voz o la intención.

Por último nos parece importante señalar la capacidad que manifiestan los participantes de registrar su cuerpo más allá de los síntomas, como un espacio de emociones, productor de conocimiento y de disfrute. Se renueva el vínculo con su cuerpo. Esto puede apreciarse a partir de sus comentarios espontáneos ante pequeños logros o sensaciones que suceden durante el desarrollo de la actividad, así como también en el clima de trabajo donde prevalece una favorable predisposición y entusiasmo. El clima emocional y el uso del juego se sabe que estimulan algunos de los sistemas químicos con funcionamiento deficitario en las personas con EP (cfr. por ejemplo De la Fuente Fernández, Schulzer y Stoessl, 2002; Mazzoni et. al., 2007), dando lugar a la posibilidad de aprovechar la plasticidad cerebral que se traduce en un mejoramiento del movimiento.

Los participantes con Parkinson van logrando la meta de todo proceso educacional: el desarrollo de una metacognición (no necesariamente explícita en todos los casos) que les permita resolver problemas, tanto en el espacio de clase como en su extensión a la cotidianidad de sus vidas, favoreciendo su integración social.

Conclusiones y proyecciones

La expresión corporal se integra al Taller de Parkinson como disciplina abierta al diálogo interdisciplinario con sus distintos espacios de taller y con las ciencias de la salud. Como espacio de trabajo de la expresión en todas sus facetas, incluye tanto a la comunicación intra e interpersonal como así también el movimiento desde sus formas más primigenias hasta su socialización en una actividad colectiva. En este sentido, la expresión corporal constituye el interlocutor por excelencia para las disciplinas que incluye el taller (ciencias médicas, educación, teatro, danza, educación física y psicología).

Asimismo, este espacio de modificación de la movilidad y el autoconocimiento contribuye a los objetivos de calidad de vida del Taller de Parkinson, ya que:

- 1]** Favorece el desarrollo de estrategias de inclusión de las personas con EP en su contexto social, implementando acciones para mejorar su funcionamiento individual y social, tomando sus conocimientos y descubriendo y estimulando sus potencialidades.

2] Lo hace de un modo novedoso desarrollado específicamente para estimular las propiedades paradójales del sistema motor y la participación activa de la persona con Parkinson en la obtención de una muestra de lo que es capaz de hacer por sí misma.

Nuestras proyecciones futuras están dirigidas a lograr que el grupo aumente su apropiación del espacio, produciendo trabajos con mayor constancia y así generar productos de mayor complejidad o construcción a lo largo del tiempo. Asimismo, trabajamos continuamente en la generación y el sostenimiento de un diálogo que permita la co-gestión del Taller de Parkinson, favoreciendo la comunicación y respetando las motivaciones e inquietudes de los participantes con EP (relacionados con sus historias de vida), colaborando en el descubrimiento de sus intereses y continuando la construcción del camino a la revaloración de su propio cuerpo junto con un mayor desarrollo y exploración de la kinesia paradójal.

Cabe aclarar que la integración social esperada no tiene que ver solamente con el mejoramiento de la movilidad de las personas con EP sino también con un cambio de actitud de la sociedad completa. Confiamos en que a partir del trabajo que desarrollamos estamos contribuyendo con un ingrediente no menor a este objetivo, ya que la persona con EP es capaz de mostrar que el movimiento existe y que es posible comunicarse a través de su cuerpo, de su gestualidad y de su voz y esto puede ser percibido por familiares y amigos, a partir de lo cual se puede ir generando un cambio social.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de Analis Escapil en la confección del trabajo y la participación de los miembros del Taller de Parkinson, incluyendo personas con EP, familiares, voluntarios y profesionales que desde los comienzos del Taller hasta hoy, han contribuido a este objetivo.

Bibliografía

AKAMATSU, T., FUKUYAMA, H. y KAWAMATA, T. (2008). *The effects of visual, auditory, and mixed cues on choice reaction in Parkinson's disease*. J Neurol Sci, 269, 118-125.

ANZAK, A., TAN, H., POGOSYAN, A., DJAMSHIDIAN, A., LING, H., LEES, A. y BROWN, P. (2011). *Improvements in rate of development and magnitude of force with intense auditory stimuli in patients with Parkinson's disease*. Eur J Neurosci, 34(1), 124-32. doi:10.1111/j.1460-9568.2011.07735.x

BAUSO, D. J., TARTARI, J. P., STEFANI, C. V., ROJAS, J. I., GIUNTA, D. H. y CRISTIANO, E. (2012). *Incidence and prevalence of Parkinson's disease in Buenos Aires City, Argentina*. Eur J Neurol, 19(8), 1108-13. doi:10.1111/j.1468-1331.2012.03683.x

CANESI, M., RUSCONI, M. L., ISAIAS, I. U. y PEZZOLI, G. (2011). *Artistic productivity and creative thinking in Parkinson's disease*. Eur J Neurol, 19(3), 468-72. doi:10.1111/j.1468-1331.2011.03546.x

CHAUDHURI, K. R., SCHAPIRA, A., MARTINEZ-Martin, P., Brown, R., Koller, W., Sethi, K., et al. on behalf of the International Parkinson's Disease Non-Motor Symptom Scale Development Group. (2004). *Can We Improve The Holistic Assessment of Parkinson's Disease? The development of a non-motor symptom questionnaire and scale for Parkinson's disease*. ACNR, 4(4): 20-25

CRUCIAN, G., HUANG, L., BARRETT, A., SCHWARTZ, R., CIBULA, J., ANDERSON, J.M, et al. (2001). *Emotional conversations in Parkinson's disease*. Neurology, 56(2): 159-165

DE LA FUENTE-FERNÁNDEZ, R., SCHULZER, M. y STOESSL, A.J. (2002). *The placebo effect in neurological disorders*. Lancet Neurol, 1(2): 85-91

FERNÁNDEZ DEL OLMO, M., ARIAS, P., FURIO, M., POZO, M. y CUDEIRO, J. (2006). *Evaluation of the effect of training using auditory stimulation on rhythmic movement in Parkinsonian patients - a combined motor and [18F]-FDG PET study*. Parkinsonism Relat Disord, 12(3): 155-164

FERNANDEZ DEL OLMO, M. y CUDEIRO, J. (2003). *A simple procedure using auditory stimuli to improve movement in Parkinson's disease: a pilot study*. Neurol Clin Neurophysiol, 2003(2): 1-7. Disponible en: <http://www.neurojournal.com/article/viewFile/445/380> - Fecha de Consulta: 4/11/08

GAZZANIGA, M., IVRY, R. y MANGUN, G. (2009). *Cognitive neuroscience: the biology of the mind*. New York: WW Norton & Company

GRONDONA, L. y DIAZ, N. (1989). *Expresión corporal: su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Nuevo Extremo

KALMAR, D. (2005). *¿Qué es la Expresión corporal?* Buenos Aires, Argentina: Lumen

KEEFE, K. A., SALAMONE, J. D., ZIGMOND, M. J. y STRICKER, E. M. (1989). *Paradoxical Kinesia in Parkinsonism Is Not Caused by Dopamine Release: Studies in an Animal Model*. Arch Neurol, 46(10), 1070-5

MAZZONI, P., HRISTOVA, A. y KRAKAUER, J. (2007). *Why Don't We Move Faster? Parkinson's Disease, Movement Vigor, and Implicit Motivation*. *J Neurosci*, 27(27): 7105-7116

MODUGNO, N., IACONELLI, S., FIORILLI, M., LENA, F., KUSCH, I. y MIRABELLA, G. (2010). *Active Theater as a Complementary Therapy for Parkinson's Disease Rehabilitation: A Pilot Study*. *TheScientificWorldJOURNAL*, (10): 2301-2313 doi: 10.1100/tsw.2010.221

OGURO, H., WARD, R., BRACEWEL, M., HINDLE, J. y RAFAL, R. (2009). *Automatic activation of motor programs by object affordances in patients with Parkinson's disease*. *Neurosci Lett*, 463(1-10): 35-36

PARKINSON, J. (1817/2002). *An Essay on the Shaking Palsy*. *J Neuropsychiatry Clin Neurosci*, 14(2): 223-236. Publicado originalmente por James Parkinson en Sherwood, Neely, and Jones (London, 1817)

PRINGSHEIM, T., JETTE, N., FROLKIS, A. y STEEVES, T. (2014). *The Prevalence of Parkinson's Disease: A Systematic Review and Meta-analysis*. *Mov Disord*, 29(13): 1583-90. doi: 10.1002/mds.25945

ROBOTTOM, B. J., WEINER, W. J., ASMUS, F., HUBER, H., GASSER, T. y SCHÖLS, L. (2009). *Kick and rush: paradoxical kinesis in Parkinson disease*. *Neurology*, 73(4), 328; author reply 328-9. doi: 10.1212/WNL.obo13e3181ab6cae.

SCHLESINGER, H., ERIKH, I. y YARNITSKY, D. (2007). *Paradoxical kinesis at war*. *Mov Disord*, 22(16): 2394-97.

SOUQUES, A. (1921). *Rapport sur les syndromes parkinsoniens*. *Revue Neurologique*, XXXVII: 534-573

Licencia Creative Commons

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



Derechos Humanos, memoria y formación profesionalizante. Un balance provisorio del proyecto de extensión universitaria “La UNDAV con las Abuelas por la identidad”

Cristina Inés Bettanin | titibetta@gmail.com

Leticia Marrone | lmarrone@undav.edu.ar

Fabrizio Laino Sanchis | fabricio.laino@gmail.com

Elena Calvín | ecalvin@undav.edu.ar

Resumen

En el año 2012, la recién creada Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) comenzó un trabajo de colaboración con la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo (AAPM) que involucró a docentes y estudiantes de diversas carreras y dio origen al proyecto de extensión universitaria “*La UNDAV con las Abuelas por la identidad*”. En el marco del problema social de la sustitución de identidad de cientos de jóvenes apropiados/as durante la última dictadura cívico-militar argentina, el objetivo general del proyecto ha sido contribuir con la labor de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo en el campo cultural y mediático, a través de la participación, colaboración y producción de los y las estudiantes en diferentes actividades e instancias generadas tanto por Abuelas como por la UNDAV, promoviendo a la vez la formación de estudiantes con herramientas y capacidades para la incorporación de la mirada de los derechos humanos, en sentido amplio, en su tarea profesional.

El Proyecto “*La UNDAV con las Abuelas y por la Identidad*” desarrolla sus tareas en un claro camino de crecimiento involucrando a diversos actores de la comunidad universitaria y local en la lucha por el derecho a la identidad. En ese marco, los estudiantes de diversas carreras participaron en múltiples instancias donde pusieron en juego sus propios saberes disciplinarios en formación. Este diálogo y creación colectiva y horizontal entre estudiantes y docentes dio como resultado experiencias creativas y oportunas para la concreción de los objetivos establecidos con la AAPM.

A seis años del inicio del proyecto compartiremos en esta oportunidad su desarrollo, analizando principalmente aquellas estrategias y acciones que fortalecieron la formación en derechos humanos y la profesionalización de nuestros estudiantes, así como los desafíos que se plantean en el contexto actual.

Palabras clave: *Extensión Universitaria; Derechos Humanos; Formación Profesionalizante; Formación Interdisciplinar.*

Abstract

In 2012, the recently created Universidad Nacional de Avellaneda (National University of Avellaneda - UNDAV) began a collaborative work with the Asociación Abuelas de Plaza de Mayo (Grandmothers of the Plaza de Mayo - AAPM) that involved teachers and students of various careers and gave rise to the university extension project “La UNDAV con las Abuelas por la identidad” (“UNDAV with the Grandmothers for Identity”). In the context of the social problem of the replacing of identity of hundreds of young people during the last military dictatorship in Argentina, the overall objective of the project has been to contribute to the work of AAPM in the cultural and media field, through the participation, collaboration and production of the students in different activities and instances generated by both AAPM and UNDAV, promoting at the same time the training of students with tools and skills to incorporate the view of rights human, in the broad sense, in their professional work.

The project “La UNDAV con las Abuelas por la identidad” develops its tasks in a clear way of growth involving diverse actors of the university and local community in the fight for the right to the identity. In this context, students of various careers participated in multiple instances where they put their own disciplinary knowledge in training. This dialogue and collective and horizontal creation between students and teachers resulted in creative and timely experiences for the achievement of the objectives established with the AAPM.

Six years after the start of the project we will share its development, analyzing mainly those strategies and actions that strengthened human rights training and the professionalization of our students, as well as the challenges that arise in the current context.

Keywords: *College Extension; Human Rights; Professional Formation; Interdisciplinary Formation.*

El proyecto: orígenes, objetivos y desarrollos iniciales

El proyecto “La UNDAV con las Abuelas por la identidad” surgió en el año 2012, en un contexto particular del país. Por un lado, podemos indicar como un factor imprescindible a tener en cuenta, la implementación de políticas de Derechos Humanos y de Memoria sobre el terrorismo de Estado por parte del gobierno nacional de ese momento. Esto puso en relieve la temática e impulsó la creación de diferentes iniciativas sociales e institucionales vinculadas con dicha experiencia traumática.

Por otro lado, un dato de contexto significativo fue la creación de nuevas Universidades Nacionales, que posibilitó que el proyecto se anclara institucionalmente en la Universidad

Nacional de Avellaneda. En ese año, la UNDAV tenía tan solo un año de funcionamiento y ello hacía que se respirara un aire de fundación, que permitía a funcionarios, docentes y estudiantes sentirse parte de una experiencia sobre la cual “estaba todo por hacerse”.

A partir de la voluntad del equipo docente de la materia de Metodología de la Investigación Social, de la Carrera de Tecnicatura en Periodismo, integrado por Alejandra Navarro, Ada Freytes Frey y Cristina Bettanin, se comenzó a pensar la idea de colaboración con las Abuelas de Plaza de Mayo. Esta última docente había participado de experiencias previas que vincularon a AAPM con las Universidades¹. Esta voluntad fue alojada rápidamente por la Secretaria de Extensión Universitaria, Liliana Elsegood, quien también estaba iniciado un trabajo de difusión del tema. Unidas así ambas voluntades, se decidió que la modalidad de colaboración implicara un trabajo formativo de extensión universitaria. Prontamente se diseñó e implementó un primer proyecto de extensión, que recibió un financiamiento interno cuyo propósito fue el de

contribuir con la labor de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo en el campo cultural y mediático, a través de la participación, colaboración y producción de los estudiantes en aquellas instancias que generen dicha institución en el marco de sus actividades institucionales y la UNDAV, sobre la temática².

El primer grupo de trabajo que formuló estos objetivos tenía como propósito involucrar a toda la comunidad educativa así como profundizar los lineamientos estratégicos de la UNDAV, institución que promueve fuertemente la vinculación con el territorio local. Es así que, puestas a pensar, las profesoras que comenzaron la tarea junto con las autoridades de extensión universitaria, se imaginaron la articulación entre la UNDAV y AAPM a partir del entrecruzamiento de diversos espacios. Esto configuró diferentes objetivos y líneas de trabajo.

Una primera línea consistía en la participación y colaboración de los y las estudiantes en actividades que promoviera directamente Abuelas y/o otros colaboradores tales como *Teatro por la Identidad*. Esto implicaba que los estudiantes “saltaran el charco” y cruzaran hacia la Capital Federal. Cabe destacar que si bien Avellaneda limita con la Ciudad de Buenos Aires, y es muy cercana a su centro cívico, las fronteras simbólicas actúan como límite para diversas actividades o para la circulación. En este sentido, una actividad muy valiosa para los y las estudiantes fueron las visitas a la Casa por la Identidad de Abuelas de Plaza de Mayo, sita en el Espacio Memoria y Derechos Humanos, sobre las que volveremos más adelante.

¹ Nos referimos al Archivo Biográfico Familiar de Abuelas de Plaza de Mayo, que fue creado por un Convenio de colaboración entre la AAPM y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en el año 1998. También al proyecto de investigación: “Hermanos de desaparecidos y tíos de jóvenes apropiados: Su experiencia y participación en el Archivo Biográfico Familiar Abuelas de Plaza de Mayo”, que tuvo una duración de cuatro años durante el 2003-2007.

² Convenio entre la Universidad Nacional de Avellaneda y Abuelas de Plaza de Mayo, septiembre de 2012.

Al mismo tiempo, la idea era que los estudiantes pudieran empoderarse de las estrategias comunicacionales de la AAPM y de ese modo lograr reproducir o producir, actividades vinculadas con la temática en el entorno local. Ese entorno se pensaba no solo dentro de la Universidad, sino también en lugares centrales de la vida social y cultural de Avellaneda y alrededores: escuelas, asociaciones barriales, clubes, espacios municipales, entre otros.

Por último, dada esta doble expectativa de que los y las estudiantes se apropiaran de los lineamientos de AAPM, contribuyeran de manera activa en la difusión de su mensaje y pudieran incidir sobre el entorno local, se apuntó a contribuir con la divulgación de la información generada por AAPM desde los medios de comunicación con que cuenta la UNDAV, de manera que se sensibilice sobre la problemática a la comunidad educativa y local.

Esto último se tradujo no sólo en intervenciones muy frecuentes de los y las estudiantes del proyecto en los medios gráficos de la universidad (el periódico *ConInformación* y el Boletín Diario de Noticias), sino en particular en la creación de una columna semanal sobre la temática en el programa de la Secretaría de Extensión en la Radio UNDAV.

De esta forma, se conformaron en un primer momento dos grandes ejes de trabajo: uno de “Prensa y Difusión” y otro de “Producción cultural”. Cabe destacar que, como objetivo general que guiaba el conjunto de estas acciones, la aspiración era que los estudiantes desarrollaran capacidades de trabajo en el marco de un equipo conformado por compañeros/as de diversas disciplinas y que asumieran una actitud activa y crítica, que les posibilitara pensarse como constructores y parte de un proceso específico de trabajo. En este sentido, las reuniones de trabajo, capacitación y reflexión fueron (y siguen siendo) uno de los pilares del proyecto desde sus inicios.

En estas reuniones se revisan textos teóricos, videos y material didáctico sobre la temática y se comparten experiencias y sensaciones personales. También en ellas se comienzan a dar los primeros pasos para la conformación de una mirada crítica sobre las intervenciones pre-profesionales que se llevan a cabo en las diversas instancias del Proyecto. Esto se realiza mediante la problematización de temáticas tales como las representaciones sociales acerca de la apropiación-restitución de identidad, el rol de los valores y pre-conceptos del periodista en los medios de comunicación, las formas artísticas de representaciones de historias y pasados traumáticos, entre otras.

La coordinación grupal de estas reuniones es realizada por las y los docentes del proyecto con el objetivo de acompañar el proceso colectivo de trabajo, fomentando un clima de respeto hacia la diversidad que permita el intercambio horizontal de ideas y propuestas.

| Acciones de crecimiento (I): nuevas líneas de trabajo

A partir de la primera experiencia de trabajo y en vistas de las evaluaciones más que positivas tanto de estudiantes como de la AAPM, se repensaron las estrategias de trabajo y se sumaron nuevas líneas de acción. Asimismo, el proyecto fue creciendo institucionalmente, lo que se vio reflejado en la ampliación de la red intra-institucional y en la incorporación de estudiantes de nuevas carreras. En los siguientes dos apartados señalaremos los cambios más significativos que experimentó el proyecto en su camino de consolidación, entre el 2013 y el 2016.

Como señalábamos anteriormente, después de su primera edición en el año 2012, se fortalecieron y/o incorporaron nuevos ejes de trabajo e intervención. En este sentido, una de las acciones de crecimiento más significativas fue la ampliación y consolidación del espacio radial del proyecto. Este espacio surgió como una columna de diez minutos dentro del programa de la Secretaría de Extensión Universitaria.

Dado el interés manifestado por los y las estudiantes, como la recepción que tuvo en la comunidad universitaria, en el 2013 se convirtió en un programa semanal de una hora, llamado “*Con las Abuelas por la Identidad*”. La estructura y los contenidos del programa fueron desde el comienzo integralmente pensados y desarrollados por estudiantes de la carrera de periodismo con la colaboración de estudiantes de otras carreras.

El objetivo principal del contenido del programa de radio es la difusión de la búsqueda de los nietos y nietas apropiados durante la dictadura cívico-militar. Esto supone trabajar sobre la difusión del Derecho a la Identidad en la comunidad universitaria UNDAV y en la ciudad de Avellaneda y también aportar a la formación integral de los estudiantes de nuestra universidad en relación a los DDHH y en especial al Derecho a la Identidad y la defensa de la democracia sostenida en valores como la memoria, la verdad y la justicia.

El programa consta de cuatro secciones:

1 °. La sección más importante, en término de producción de contenidos originales, es “*Historias de vida*”, en la que se realizan entrevistas a integrantes de Abuelas y a nietos recuperados.

2 °. Asimismo, ocupa un lugar muy importante la “*Agenda Abuelas*”, en la que se difunden las actividades de AAPM y otros colaboradores (como Teatro por la Identidad y los nodos de la Red por la Identidad).

3 °. En la sección “*Miradas por la identidad*” se recomiendan películas, libros, series, etc., tanto sobre la temática del derecho a la identidad como sobre derechos humanos en general.

4°. Por último, en la sección “Juicios” (que aparece en la medida que se producen novedades en ese terreno) se relatan crónicas de los juicios de lesa humanidad, en especial aquéllos por apropiación y/o restitución de identidad.

Para el contenido de estas secciones se realizan producciones periodísticas propias como entrevistas a Abuelas y Nietos, cobertura periodística de los distintos actos que realiza Abuelas y de las actividades culturales que se realizan desde el proyecto y crónicas periodísticas (radiales y gráficas) para difusión en la radio y en el periódico de la UNDAV. Por último, la selección musical, a cargo también de los estudiantes, está enmarcada en la temática de derechos humanos tanto nacional como latinoamericana. Se busca que las letras aporten al sentido general del programa.

Además de esta consolidación del programa de radio, que se transformó en el pilar del eje “Prensa y Difusión”, la línea de trabajo de “Producción cultural” también vivió un notable crecimiento, a través de la realización de diferentes actividades en la universidad y en el entorno local. De las múltiples actividades realizadas, nos interesa destacar dos: la circulación de la muestra *Twitterrelatos* por las escuelas secundarias de Avellaneda, entre el 2014 y el 2016, y el Festival de la UNDAV por el Día Nacional del Derecho a la Identidad, en octubre de 2015.

La muestra *Twitterrelatos* es una iniciativa cultural de Abuelas de Plaza de Mayo que comenzó en el año 2012 y en el 2017 trascurría su quinta edición. Se trata de un concurso abierto a todos/as los/as usuarios/as de *Twitter* para que escriban micro-relatos sobre la temática del derecho a la identidad en formato de *tuit*. Posteriormente, un jurado compuesto por escritores/as elige a los/as ganadores/as, cuyos relatos son ilustrados por distintos/as artistas. De esta forma, los relatos acompañados por la ilustración conforman la muestra, que está pensada para exhibirse en diversos formatos.

En el año 2014, desde el proyecto se decidió comenzar a circular esta muestra gráfica en escuelas secundarias de Avellaneda. Así fue como se presentó en la Escuela N° 30 de Gerli y en la Escuela N° 23 de Villa Corina. La modalidad de trabajo consistió en que los docentes de esas escuelas abordaran la temática con sus estudiantes antes y después de la exposición. Las experiencias de trabajo se adecuaron a las posibilidades y diversidades institucionales, a modo descriptivo se produjeron en este marco: charlas con ilustradores, proyección de videos, trabajo en talleres con estudiantes, talleres de capacitación de radio, etc. De esta forma, la muestra funcionó como una puerta de ingreso al trabajo con las escuelas locales desde múltiples formatos.

La otra actividad destacada se vincula con la conmemoración, todos los 22 de octubre, del Día Nacional por el Derecho a la Identidad. Esta fecha fue instituida a partir de 2004 en

homenaje a las Abuelas de Plaza de Mayo y su lucha por recuperar nietos apropiados durante la última dictadura cívico-militar. En el marco del Proyecto entre estudiantes y docentes en el año 2015 surgió la propuesta de organizar un festival para celebrar, conmemorar, difundir y concientizar acerca de la importancia del derecho a la identidad.

El objetivo fue poder abordar este concepto desde distintos enfoques y de forma interdisciplinaria. Para ello, se articuló con distintas carreras que dicta la universidad para que puedan trabajar sobre los aportes que desde su objeto de estudio contribuyan a reflexionar sobre la temática. También se invitó a participar a otros proyectos de extensión, como el de diversidad sexual, que pudieron dar otra visión sobre el significado de “identidad”.

Se le propuso a docentes interesados o comprometidos con esta temática a trabajar con sus estudiantes en las aulas, aplicando las herramientas que brinda la disciplina específica que se dicta. De esta producción surgieron diferentes materiales y reflexiones que fueron socializadas el día del Festival. Por otra parte, se conformó una mesa de panelistas con especialistas del tema y se realizaron exposiciones y actividades culturales.

| Acciones de crecimiento (II): ampliación de las redes intra e inter-institucionales

El Festival de la UNDAV por el Día Nacional del Derecho a la Identidad se convirtió en una oportunidad para dar mayor visibilidad a la problemática del Derecho a la Identidad y también para lograr mayores y mejores articulaciones con diferentes actores de la universidad. Esto fue sintomático de un proceso más largo de conformación de una red institucional con distintos espacios académicos.

En el 2013, el segundo año del proyecto, se generó una primera vinculación con la materia “Estado, Sociedad y Derechos Humanos” de la Tecnicatura de Intervención Socio-comunitaria. Los estudiantes realizaron un trabajo final grupal preparando una programación especial relacionando los contenidos vistos a lo largo del cuatrimestre y aplicados a las temáticas del programa de radio “La UNDAV con la Abuelas”.

La materia “Metodología de la Investigación” de la Licenciatura en Periodismo colaboró con el Proyecto desarrollando instrumentos metodológicos de evaluación del mismo, que permitieron generar insumos al final de cada año. Luego se diseñó una Guía de Observación, de modo que los estudiantes orienten su mirada en las visitas que se realizan cada año a la Casa por la Identidad.

La vinculación se amplió a la Carrera de Enfermería con diferentes acciones, como la participación en sus Jornadas de Enfermería y Memoria. Particularmente, se colaboró en la conformación de mesas temáticas, se participó de las jornadas mediante una mesa de exposición de materiales gráficos y libros de AAPM, se colaboró en la difusión de las

jornadas y se escribió un apartado en el libro publicado. Como veremos en el último punto, estas articulaciones con la carrera de Enfermería continúan y se han profundizado en la actualidad.

Otra articulación muy valiosa que se generó fue con la materia “Memoria, Derechos Humanos y Ciudadanía Cultural” de la carrera de Gestión Cultural. A partir del trabajo conjunto se realizaron diversas actividades culturales, como “*Deba Teatro*” en el año 2015, en el que se representó una obra de Teatro por la Identidad acompañada de un debate con el público asistente.

Esta actividad marcó también una vinculación inter-institucional, pues el evento se realizó en el Espacio Municipal para la memoria Ex-Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “El Infierno”, gestionado por la secretaría de derechos humanos de la Municipalidad de Avellaneda. En los últimos dos años, la relación entre el proyecto y esta secretaría y, en particular, el sitio de memoria, se ha sostenido a través de diversas actividades.

Una metodología para la evaluación de los procesos de aprendizaje en extensión

Otro aspecto relevante del proyecto es la modalidad de evaluación, tarea que eventualmente se torna difícil de poner en práctica o de sistematizar debido a que los tiempos en extensión siempre se presentan como escasos. Desde el primer año de puesta en marcha del proyecto, los docentes del equipo nos propusimos evaluar su implementación. Para este fin diseñamos una metodología, que con diversos ajustes, se implementó al finalizar el desarrollo de las actividades anuales.

Entre las técnicas de evaluación empleadas, merecen destacarse dos: la entrevista grupal abierta y la guía de evaluación individual.

1 °. La entrevista grupal abierta de los estudiantes que participaron en el proyecto proporcionó una instancia de reflexión muy significativa al momento de expresar puntos de vista, comparar opiniones, identificar obstáculos y potencialidades del proyecto de cara a la continuidad del mismo. A este momento de evaluación lo llevamos a cabo a través de dos modalidades.

| Por un lado, con los profesores coordinadores del proyecto: instancias donde participan los estudiantes junto con los docentes. En éstas se reflexiona sobre el proceso de trabajo en general, las actividades propuestas y realizadas, el trabajo interdisciplinario, las vivencias individuales y compartidas, el aprendizaje, entre otras cuestiones vinculadas al proceso.

| Por otro lado, con la colaboración de una observadora externa. En este caso, una docente-investigadora especializada en metodología de la investigación cualitativa colabora con el proyecto en la realización de la evaluación anual. Indaga en los estudiantes cuestiones como las percepciones de los aprendizajes logrados; las expectativas previas sobre lo que iba a ser participar en el proyecto; las opiniones respecto al trabajo interdisciplinario realizado, las falencias del proyecto, los principales aportes a su formación profesional, la significación de trabajar la temática de derechos humanos. De este modo se lograron producir reflexiones y opiniones de manera más libre, en el sentido de que las intervenciones de un externo acerca de lo “no evidente” posibilitaron nuevas reflexiones.

2 °. La guía de evaluación individual consiste en un dispositivo auto-administrado que los estudiantes responden por correo electrónico. Es una guía de preguntas abiertas de carácter individual, que consta de tres partes:

| En una primera parte se les pregunta a los estudiantes por aspectos generales de su participación en el proyecto, como sus expectativas iniciales y el impacto que cree haber tenido en su formación³.

| En una segunda parte se consulta sobre aspectos vinculados con el aprendizaje académico y la práctica profesional⁴.

| Por último, la tercera parte inquiriere sobre aspectos vinculados al funcionamiento interno del proyecto⁵.

Consideramos que esta instancia individual permitió que los estudiantes pudieran aprovechar la privacidad y el tiempo disponible para una elaboración más sofisticada de sus apreciaciones sobre el desarrollo del proyecto. Entendemos que la instancia de escritura implica un proceso de reflexión diferente al del diálogo espontáneo, que se venía sucediendo en las instancias descriptas anteriormente.

³ Algunas preguntas de esta sección son, por ejemplo: “¿Cómo te impactó haber participado en un proyecto que aborde la temática de los Derechos Humanos y las consecuencias de delitos de lesa humanidad? ¿Ya habías tenido un acercamiento al tema? ¿Realizando qué tipo de práctica o intervención? ¿Recordás las expectativas que tenías al ingresar? ¿En qué medida se cumplieron o no?”

⁴ “¿Qué creés que la participación en el proyecto aportó a tu formación profesional? ¿Pudiste aplicar algo de lo aprendido en las materias cursadas hasta ahora? ¿Podrías mencionar algún o algunos ejemplos? La participación en el proyecto, ¿facilitó la realización de algún trabajo o el aprendizaje de algunas de tus materias? ¿De qué manera? ¿Cómo fue trabajar con compañeros de otra carrera? ¿Creés que el intercambio te aportó algo? ¿Por ejemplo? Y vos, desde tu carrera, ¿qué creés que le aportaste a los compañeros de la otra carrera?”

⁵ “¿Cómo percibiste la articulación del proyecto con otras áreas de la Universidad (docentes, Secretarías, Radio Undav, etc.) ¿Cuál es tu opinión acerca de los modos en que circuló la comunicación y la información que necesitabas para realizar tus tareas en el proyecto? ¿Cuál es tu opinión acerca de los modos en que se tomaron las decisiones para las actividades que realizaron? ¿Tendrías algo para proponer? ¿Cuál es tu apreciación sobre el modo en que se desarrolló la coordinación del proyecto?”, entre otras preguntas.

Hemos recibido reflexiones importantes en cuanto al proceso de transformación que implicó la participación en el proyecto, así como críticas más que interesantes sobre el desempeño docente, entre otras cuestiones.

Por lo expuesto consideramos que las tres estrategias de evaluación son complementarias y cada una de ellas ha aportado diferentes insumos para continuar la labor de formación en derechos humanos, específicamente acerca del derecho a la identidad. Si bien estas evaluaciones han sido discutidas por el equipo docente y sus resultados son un pilar del balance que cada año se hace del proyecto, aún queda pendiente realizar un análisis sistemático, cuantitativo y cualitativo, de las mismas - una tarea que emprenderemos en un futuro artículo.

Nuevos estudiantes, nuevas iniciativas: apuestas y desafíos de la edición 2017

A lo largo de estos seis años de trabajo, se fueron sumando al proyecto estudiantes de distintas carreras. Sus diversas procedencias académicas forjaron en gran medida el rumbo del proyecto, pues en la confluencia de sus intereses con los objetivos generales del mismo se fueron delineando los ejes de trabajo.

El proyecto de extensión “*La UNDAV con las Abuelas por la identidad*” comenzó con la participación de estudiantes de la carrera de Periodismo y también de Gestión Cultural. Entre otros motivos, esto fue así porque las primeras docentes que se integraron al equipo son profesoras de asignaturas de esas dos carreras. En el año 2015 se decidió la ampliación de la participación de estudiantes de la carrera de Artes Audiovisuales a fin de enriquecer la interdisciplinariedad en el plano de la difusión. Las artes audiovisuales, sin duda, tenían mucho para contribuir en las instancias de difusión y producción cultural sobre la temática de la identidad. El trabajo logrado, así como la ampliación de la difusión sobre las actividades del Proyecto instaron a que en el año 2017 se ampliara la convocatoria a todas las carreras de la universidad⁶.

Para ese momento, el equipo docente se había ampliado y comenzaba a ser de mayor peso la colaboración de estudiantes que habían pasado por el Proyecto y que, de algún modo, seguían comprometidos y colaborando con el mismo. La decisión frente a este punto fue sumar todas las voluntades, independientemente de la convocatoria puntual de cada año a estudiantes nuevos.

De este modo, la convocatoria del 2017 fue abierta a los y las estudiantes de todas las carreras de la universidad. Esto produjo una enorme heterogeneidad de la procedencia académica

⁶ Es importante señalar que en el año 2016 no se realizó convocatoria porque, a diferencia de otros años, el proyecto no contó con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Se realizaron sólo algunas actividades concretas con la participación de estudiantes de ediciones anteriores.

de los/as inscriptos/as. Pasemos revista a estas cifras: en la convocatoria se inscribieron 25 estudiantes de 9 carreras. Se trató de un muy buen número de inscriptos, que fue entre 56% y 150% mayor que el de años anteriores⁷. De las dos carreras que tradicionalmente aportaban estudiantes al proyecto, Periodismo siguió teniendo una presencia sustancial con 6 inscriptos (24% del total de inscriptos). Por el contrario, hubo un solo inscripto de Gestión Cultural, que finalmente no participó del proyecto.

Destacan, en cambio, los y las estudiantes de nuevas carreras. Historia fue la más significativa, con 6 inscriptos (24%). Enfermería, Artes Audiovisuales y Abogacía aportaron, cada una, 3 inscriptos (12%). Por último, hubo otros tres inscriptos, perteneciente cada uno de ellos/as a una carrera distinta (Ingeniería de materiales, Tecnicatura en dirección de coros y orquestas y Economía). Esta convocatoria tuvo, además, la particularidad de que estuvo abierta a los y las trabajadores/as No-Docentes de la universidad, que en ediciones anteriores habían colaborado con el proyecto de manera extra-oficial. Así, se sumaron también 3 trabajadoras no docentes.

La magnitud y diversidad de los resultados de la convocatoria responden a diversos factores. Sin lugar a dudas, el propio proceso de creación de nuevas carreras en la UNDAV en los últimos años fue la condición de posibilidad para esta diversificación. En estrecha relación con esta ampliación de la oferta académica, otro factor que debemos considerar es la incorporación al proyecto de nuevos/as docentes de otras carreras (Abogacía y Enfermería).

Consideramos que el acercamiento a un proyecto extracurricular se potencia cuando los y las estudiantes interesados/as tienen conocimiento directo de los docentes que lo impulsan, ya que han construido con ellos un vínculo pedagógico⁸. De esta forma, la difusión directa, realizada a través del *boca a boca* en el aula y en otras instancias formales e informales de la vida universitaria, termina resultando muchas veces más efectiva que la difusión institucional, realizada de forma impersonal a través de carteles, volantes y listas de mail. Esto ocurrió especialmente con las estudiantes de Enfermería, que conocieron el proyecto por intermedio de la docente mencionada.

⁷ Como punto de comparación del alcance de la actual convocatoria, podemos señalar que en la edición del 2012 hubo 11 inscriptos; en el 2013, 16; en el 2014, 10 y en el 2015, 12.

⁸ Emilia Peralta denomina “vínculo pedagógico” al conjunto de relaciones que, en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se construyen entre el/la docente y los/as alumnos/as. Dicho vínculo, cuando se elabora atendiendo a las particularidades de los sujetos que integran cada grupo concreto (y no en base a modelos estereotipados de alumnos), supone un elemento clave para que los estudiantes puedan superar los obstáculos que se presentan en el proceso de aprendizaje, tanto los “epistemológicos” (una dificultad propia del objeto de conocimiento) como los “epistemofílicos” (relacionados con el mundo interno del sujeto) (Peralta, 2005). De igual forma, creemos que el vínculo pedagógico puede trascender las fronteras de los espacios curriculares para permitir otros tipos de interacciones entre docentes y estudiantes en el marco de la vida universitaria; por ejemplo, la participación en actividades de extensión y proyectos de investigación, la colaboración en actividades promovidas por los centros de estudiantes, etc.

Otro aspecto que explica la respuesta a la convocatoria es la amplia difusión que ésta tuvo entre todas las carreras, tanto a través de medios oficiales (como la lista de correos de la Secretaría de Extensión, una gacetilla de prensa en el semanario digital de UNDAV y publicidad realizada por el gremio de No-Docentes y los Centros de Estudiantes de los distintos departamentos), como de otros más informales y personalizados (contactos directos con autoridades y docentes de distintos departamentos y carreras, difusión *boca a boca*, comunicación con estudiantes conocidos). Esto también da la pauta de la consolidación institucional y de la visibilidad del propio proyecto dentro de la universidad.

Por otra parte, en la convocatoria se mencionaban una serie de ejes tentativos sobre los cuales se organizaría el trabajo a lo largo del año. Dos de los ejes corresponden a las líneas de trabajo ya consolidadas:

1] Prensa y Difusión: en el que, como vimos, ocupa un lugar central la realización del programa de Radio UNDAV “Con las Abuelas por la Identidad”.

2] Producción cultural: presentada como la “circulación de las muestras gráficas de Abuelas en escuelas y espacios de Avellaneda, organización de eventos artísticos, culturales y académicos de difusión de la causa de Abuelas de Plaza de Mayo”.

A estos dos ejes, se sumaron otros tres, como nuevas propuestas surgidas en parte de la ampliación del equipo docente y de las relaciones intra-institucionales forjadas con el paso del tiempo, y en parte de las necesidades coyunturales de la AAPM. Estas nuevas líneas de trabajo fueron:

3] Enfermería, memoria e identidad

4] Diseño de proyectos

5] Archivo Histórico

Si bien cada eje iba dirigido, de forma no excluyente, hacia los estudiantes de alguna/s carrera/s en particular (Prensa y Difusión a los y las estudiantes de Periodismo y Artes Audiovisuales; Producción Cultural, a los/as de Gestión Cultural; Archivo Histórico a los/as de Historia y Enfermería, memoria e identidad a los/as de Enfermería), la línea de trabajo que resultó particularmente convocante entre los estudiantes a los que iba dirigida fue la de “Archivo Histórico”.

Los y las estudiantes de la Licenciatura en Historia que se anotaron en el proyecto manifestaron durante los encuentros de formación desarrollados del primer cuatrimestre estar especialmente interesados en colaborar en este eje. De los 25 estudiantes inscriptos, 13 efectivamente comenzaron a participar del proyecto, con mayor o menor continuidad.

De estos 13 estudiantes, 9 pertenecen a las carreras de Historia y Periodismo (69,2%), mientras que los cuatro estudiantes restantes son de cuatro carreras distintas (Enfermería, Artes Audiovisuales, Ingeniería en Materiales y Abogacía).

Los cambios en la composición del estudiantado en la edición 2017, con respecto a la de años anteriores, supusieron la conformación de un grupo con nuevas inquietudes y propuestas. Una adecuada caracterización y comprensión del grupo de trabajo es fundamental en cualquier tarea pedagógica.

Retomando la definición de Mariano Algava, consideramos a un “grupo” como un conjunto de personas que se congrega para la realización de una tarea común en un tiempo y un espacio determinado, adjudicándose diferentes roles y poseyendo una mutua representación interna (es decir, que se reconocen mutuamente). La tarea y el reconocimiento mutuo son los organizadores de la estructura grupal, “elementos que hacen que un conjunto de personas se conforme, a través de un proceso, en un grupo” (Algava, 2004:225).

En este proceso, para constituirse en grupo, las personas deben reconocer una necesidad cuya satisfacción se transforme en su objetivo, su tarea, y a la vez deben procurar resolver estos objetivos de manera colectiva y no individual. Sólo si hay una tarea común, hay grupo. La función del docente (o del coordinador, para decirlo con Algava), es explicitar, hacer consciente y encuadrar las necesidades y las acciones destinadas a satisfacerlas. Ahora bien, para que el grupo funcione y la tarea efectivamente se realice, el docente/coordinador debe poder conjugar sus objetivos e intencionalidades con las necesidades e intereses de los estudiantes (Algava; 2004:227).

En el caso de nuestro grupo del proyecto en la edición actual, nos encontramos con que los estudiantes de Historia (quienes, como hemos visto, representan un número considerable dentro del total) se mostraron dubitativos o poco interesados en participar del tradicional programa de radio y en impulsar actividades culturales o artísticas. Por el contrario, se manifestaron muy entusiasmados, como hemos señalado, en la propuesta de colaborar con el Archivo Histórico de Abuelas de Plaza Mayo.

Si bien esto podía ser esperable por cierta afinidad electiva profesional (y así estaba previsto en la convocatoria, que proponía dicho eje principalmente a los estudiantes de Historia), más llamativo e inesperado fue que algunas de las estudiantes de periodismo también se mostraron más interesadas en el trabajo en el Archivo que en la Radio y las otras tareas de difusión. Por otro lado, no había ningún estudiante de Gestión Cultural, por lo que el eje de “Producción Cultural” también parecía flaquear.

De esta forma, nos encontramos con un grupo con características e intereses muy distintos a los de años anteriores. Como decíamos al principio, una de las premisas que guían al

proyecto es la de construir un espacio de trabajo horizontal, dialógico, siempre receptivo a las propuestas e intereses de los y las estudiantes que lo integran⁹. A la vez, no podíamos desentendernos del hecho de que uno de los objetivos generales del proyecto es que los y las estudiantes colaboren, de distintas formas, en la difusión del mensaje y la causa de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo. ¿Cómo articular, entonces, una propuesta de trabajo que tome en cuenta las particularidades e inquietudes del grupo y a la vez satisfaga los objetivos generales planteados en la programación?

Como una posible solución a este dilema, decidimos en esta edición darle un fuerte impulso al Eje “Archivo Histórico”, pero procurando al mismo tiempo integrar ese trabajo con las propuestas tradicionales de las líneas de “Prensa y Difusión” y “Producción Cultural”. De esta forma, algunos de los estudiantes que colaboran activamente con el trabajo en el Archivo participan también con cierta periodicidad en el programa de radio para presentar sus avances. También algunos/as propusieron la posibilidad de producir columnas sobre efemérides de la historia de Abuelas y de la búsqueda de los niños apropiados durante la última dictadura cívico-militar, a partir de distintos documentos hallados y catalogados en el Archivo.

En cuanto a las actividades culturales, con la misma intención de conjugar los intereses de los estudiantes con la difusión del mensaje de Abuelas (que se plantea como uno de los elementos centrales del proyecto), decidimos organizar la presentación en la UNDAV de la muestra “*La lucha escrita: la solidaridad extranjera puesta en palabras*”, que se exhibió del martes 5 al viernes 8 de septiembre en la Sede Piñeyro de la UNDAV (después de haber circulado por la Casa por la Identidad y la Universidad Nacional de José C. Paz).

Esta muestra, diseñada e impulsada por la Red por la Identidad USA/Canadá, rescata la historia de la “Campaña de Cartas” que en 1979 impulsó la organización católica canadiense “Desarrollo y Paz” en apoyo a Abuelas de Plaza de Mayo, denunciando la desaparición de niños y niñas en la Argentina gobernada por la dictadura cívico-militar de Jorge Rafael Videla. Miles de ciudadanos e instituciones canadienses se sumaron a la campaña y las Abuelas recibieron alrededor de 170.000 cartas.

Muchas de estas cartas, guardadas y donadas por las Abuelas, se encuentran hoy en el Archivo Histórico de la institución. Los y las estudiantes que colaboran en el eje “Archivo Histórico” pudieron leer de primera mano estos documentos y participaron activamente en la organización y presentación de la muestra.

Cabe destacar que la realización de esta muestra ejemplifica notablemente la red intra-institucional construida y consolidada por el proyecto a lo largo de estos años. La muestra

⁹ Tomamos como referencia para esta tarea docente los postulados de la educación popular y la pedagogía crítica (Freire, 1997; Giroux, 2016).

fue co-organizada por “*La UNDAV con las Abuelas por la Identidad*” junto con el Programa “*DeRed Museo UNDAV*”, dependiente de la Secretaría de Investigación de Innovación Socio-productiva, que estuvo a cargo de la curaduría.

Al mismo tiempo, docentes y estudiantes de la carrera de Guía Universitario en Turismo, colaboraron realizando visitas guiadas y didácticas en diferentes días y horarios. De las mismas participaron (con muy buena convocatoria) estudiantes de las carreras de Gestión Cultural, Turismo, Abogacía, Artes Audiovisuales, Enfermería, Periodismo y Actividad Física.

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo hemos descripto y analizado las principales características del Proyecto de Extensión Universitaria “*La UNDAV con las Abuelas por la Identidad*”. Hemos visto las características originales del proyecto, que estuvo ligado en sus comienzos en el 2012 a una materia específica de la carrera de Periodismo, y hemos señalado las acciones de crecimiento que a lo largo de estos años le han permitido incorporar nuevos docentes y estudiantes y consolidarse institucionalmente.

Como hemos mostrado, dos características han distinguido al proyecto:

- 1º.** La primera fue su capacidad para construir redes intra e inter-institucionales, tanto con otros espacios curriculares y de extensión de la UNDAV como con otras organizaciones del entorno local, lo que ha permitido desplegar un heterogéneo repertorio de líneas de trabajo.
- 2º.** La segunda fue su plasticidad para cobijar en su interior nuevas demandas y perfiles estudiantiles, como hemos visto especialmente en la última edición, del año 2017. Al respecto, la metodología de evaluación empleada ha servido como un insumo fundamental para re-pensar las prácticas docentes, atendiendo a las necesidades y expectativas concretas de los y las estudiantes.

En este camino de crecimiento, el proyecto ha experimentado numerosos cambios. Persiste, sin embargo, el objetivo fundamental que ha guiado su acción desde sus comienzos: ofrecer a los y las estudiantes de la Universidad Nacional de Avellaneda un espacio de formación profesional en derechos humanos que contribuya de manera concreta y decidida a la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo por la restitución de los casi 400 nietos y nietas que aún desconocen su verdadera identidad.

Bibliografía

AA.VV.(2009). *La historia de abuelas: 30 años de búsqueda. 1977-2007*. Abuelas de Plaza de Mayo, Buenos Aires.

ALGAVA, Mariano (2004). "Aportes desde el trabajo grupal", en AA.VV., *Pedagogía de la resistencia*. Cuadernos de educación popular, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*, FCE, México.

GIROUX, Henry A. (2016). "La educación superior y las políticas de ruptura". *Entramados: educación y sociedad*, [S.l.], n. 3, p. 15-26. ISSN 2422-6459. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1615> - Fecha de consulta: 09/08/2017

PERALTA, Emilia et. al. (2005). "La operación pedagógica", en Cuadernos pedagógicos N°1.

REGUEIRO, Sabina (2013). *Apropiación de niños, familias y justicia. Argentina (1976-2012)*. Rosario, Prohistoria.

Licencia Creative Commons

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



RESEÑAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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



Fronteras universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión

El libro sobre el cuál se realiza esta reseña está disponible en la siguiente dirección url:

[https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/
discover?scope=%2F&query=fronteras+del+mercosur&submit=](https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/discover?scope=%2F&query=fronteras+del+mercosur&submit=)

Gastón Lamas Rivero | gaston.lamas@extension.edu.uy

Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. Universidad de la República

Introducción

El libro “*Fronteras universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*”, presenta reflexiones acerca de los procesos involucrados en las prácticas de extensión, posicionamientos teóricos y políticos en el marco del proyecto “La evaluación en proyectos de extensión de las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento” financiado por el

Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR. Se trata de una red de investigación integrada por la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de La Plata por Argentina, la Universidad de la República por Uruguay y en el comienzo por la Universidad Federal de Pelotas por Brasil¹.



La publicación es producto de las etapas iniciales de esta investigación, cuyos autores se desempeñan como investigadores en esta red y en las Universidades integrantes del proyecto. El libro presenta replanteos sobre el lugar que ocupa la evaluación en las prácticas de extensión -foco central de la investigación-, entendidas como

¹ Que por coyunturas institucionales no culminó el proceso.

espacio de encuentro y diálogo entre diversos actores, propiciando la reflexión sobre qué tipo de intervenciones sociales se promueven desde las universidades y en particular su relación con las políticas de gestión de la extensión universitaria.

La apuesta que surge de esta red es entender el trabajo en extensión universitaria en y desde las “fronteras”. Las fronteras presentes entre las funciones universitarias, las responsabilidades de gestión, entre la universidad y la sociedad y entre países. La publicación se estructura en dos secciones tituladas “*Extensión y universidad. Perspectivas y desafíos actuales*” y “*Debates y escenarios sobre la evaluación en extensión universitaria*” y el Dossier “*Voces del Mercosur*” que recoge las discusiones surgidas en el marco de una actividad inicial de conversatorio desarrollado en la Universidad de Córdoba.

| La sección “**Extensión y universidad. Perspectivas y desafíos actuales**” presenta debates y preocupaciones preliminares sobre concepciones de extensión y sus implicancias.

1º. El primero de los artículos, “*Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur*” de Karina Tomatiss, problematiza las concepciones de extensión universitaria, entendiendo que es necesario discutir su especificidad no solamente respecto a qué es o qué no es extensión si no también a cómo se resuelve el involucramiento del resto de la sociedad (vínculos, relaciones, comunicación), esto es qué es lo que efectivamente se hace.

La función social de la universidad históricamente a sido la extensión, relación planteada desde brindar o devolver a “un otro” el saber. En ese contacto con la sociedad surgen varios dilemas, entre ellos la distinción entre universitarios y no universitarios, universidad y sociedad, colocando a la extensión en un territorio frontera desde el conocimiento. A partir de esto, el artículo logra poner en tensión el concepto de extensión universitaria y explorar sus posibilidades y contradicciones. Esta discusión incorpora las posiciones políticas, e interpela aquello que propicia el “diálogo de saberes” y las prácticas de extensión.

2º. Por su parte el artículo “*¿Quién te mira y quién te ve? Algunas reflexiones en torno a la evaluación en la extensión*” de María Bonicatto, Lorena Bermudez, Victoria Calvo, María Inés Gómez y Florencia Moratti, introduce a la discusión dos dimensiones que consideran estratégicas en torno a la evaluación de la extensión universitaria: la gestión y la participación de actores. Entienden la gestión como “un espacio de producción en tiempo real que permite incorporar al ‘hacer institucional y cotidiano’, las reflexiones e incomodidades que generan los procesos de debate sistemáticos iniciados”. Los proyectos de extensión, en este sentido, se implementan tanto en el plano administrativo como sustantivo.

Con el concepto de integralidad -en diálogo con la experiencia de la Udelar- como trasfondo, el artículo resignifica experiencias de UNLP en extensión e invita a problematizar la relación con los actores no universitarios en la evaluación. Las autoras proponen que este concepto

permite subvertir el orden de los pilares que constituyen la vida universitaria, otorgándole a la extensión un papel fundamental en la producción de sentido del quehacer universitario. Se constituye de este modo un campo fértil para ensayar modos de integrar plenamente a los actores sociales en la valoración de los procesos de evaluación, habilitando el tránsito hacia un cambio conceptual y de acción: de la gestión a la cogestión en los espacios donde la toma de decisiones sobre las políticas de extensión se vio interpelada.

3º. En el artículo *“En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad”* Marcela Carignano plantea pensar la extensión universitaria y su evaluación como interpelación ético-política, reflexionando sobre los modos en los cuales la universidad se interroga a sí misma a la vez que es reconfigurada en las relaciones con otros y otras. Para esto toma el concepto de frontera como categoría heurística que permite evidenciar una serie de ámbitos de relación específicos de los procesos de extensión.

Entiende que estos procesos se desarrollan en los bordes y son atravesados por múltiples entrecruzamientos (de prácticas, de actores, de instituciones, de concepciones y de emociones) que dejan expuesta a la extensión frente a los discursos de ascetismo y rigurosidad científica imperantes en nuestras universidades. La evaluación en este marco, interpela a la universidad desde dos aristas: en términos de las fronteras entre un pretendido adentro y afuera universitario, y otra que refiere a las fronteras intra-universitarias.

En el primer caso, la autora pone de manifiesto -tomando el concepto de pluriuniversitarios de Boaventura de Sousa Santos- la idea de necesaria reflexión sobre la diversidad de asociaciones “con el afuera” que realiza la universidad, que se traducen en formas específicas de producir conocimiento y usos sociales del mismo. La evaluación de extensión debería entonces constituirse en una herramienta que permita recuperar el sentido y derivaciones de estas asociaciones y sus derivas históricas.

Respecto a las fronteras intra-universitarias el artículo pone foco en la potencialidad de la extensión para transformar institucionalidades y formas de producir conocimiento. Estas transformaciones que la extensión y su evaluación tensan, nos sitúan frente al desafío de dar cuenta no solo de lo que se ha modificado en los espacios en que se ha intervenido si no detenerse para dar espacio a las motivaciones y emociones que han sido parte del proceso.

Pensar la evaluación de la extensión en estos términos conduce al desafío de transitar la frontera entre emoción y razón, entre concepciones teórico-políticas y prácticas concretas, intentando construir una *praxis* alejada del voluntarismo y de la universidad como portavoz autorizada que impone su discurso.

4º. Finaliza la sección con *“Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación”* de Felipe Stevenazzi y Humberto Tommasino, donde ponen

foco en el proceso llevado adelante en el marco de la segunda reforma universitaria de la Udelar. El trabajo presenta como nodo central el concepto de Integralidad desarrollado fuertemente como marco de políticas de extensión en la Udelar a partir de 2007 y los desafíos que supone.

Este concepto se construye sobre tres pilares: articulación de funciones universitarias, disciplinas y saberes. Y tiene como propósito transformar la Universidad y lo que esta construye.

Específicamente el artículo toma como eje los procesos pedagógicos para analizar la perspectiva de la Integralidad. Las articulaciones propuestas suponen desafíos institucionales importantes y singulares de cada una. En este sentido los autores sostienen sobre la articulación de funciones que:

no puede ser leída como la dilución de funciones, perdiéndose así además las especificidades y el impulso de habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de las mismas, para ejercer la integralidad necesitamos estar en condiciones de investigar, de hacer extensión y de enseñar, lo que requiere una concepción clara de lo que es ser universitario en el más amplio sentido y contar con los tiempos y recursos para ello (Stevenazzi y Tommasino; 2017: 56)

Tomar la Integralidad como centro implica para la Universidad reconfigurar el acto educativo y transformar la enseñanza en el marco de un agotamiento del modelo pedagógico. En este sentido, este desafío implica procurar lo que Tommasino llama trabajar a la “intemperie del aula”, generando condiciones más propicias para aprender con otros. Esto reconfiguraría el vínculo docente-estudiante, estudiantes-estudiantes, universitarios-no universitarios movilizándolo arreglos de saber-poder asentados largamente y habilitando la circulación del lugar de aprendices.

El trabajo analiza la experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI), dispositivo pedagógico implementado por Udelar desde 2010, como una de las formas de comenzar el tránsito por experiencias integrales. Esta experiencia con sus innumerables potenciales también evidencia riesgos que los autores advierten. El estatus de la Integralidad como campo en construcción en el que los autores entienden la extensión tiene un rol clave como dinamizador de estos procesos.

| La segunda sección, **“Debates y escenarios sobre la evaluación en extensión universitaria”** presenta discusiones y aportes sobre la evaluación de la extensión incorporando elementos más específicos y concretos relativos a las políticas e instrumentaciones que se desarrollan en las distintas universidades.

1º. El primer artículo, titulado *“Posibilidades y límites en la evaluación en relación a los objetivos*

en las prácticas de extensión” de Julieta Almada, Marcela Carignano, Flavia Romero y Karina Tomatis, propone problematizar los modos de evaluación de las políticas sociales intentando determinar si son adecuados como modelo para la evaluación de prácticas extensionistas universitarias.

Las autoras presentan una descripción general de tipos de evaluación de políticas o proyectos sociales: evaluación por objetivos y evaluación en políticas sociales. Estas lógicas evaluativas permean fuertemente la forma tradicional de evaluación en extensión universitaria. Sin embargo, en base a dos aspectos centrales las autoras afirman que existen especificidades que evidencian la no adecuación de estas formas evaluativas a la extensión.

Desde una comprensión de la evaluación como dispositivo situado, esto es que debe adaptarse a las características de aquello que se va a evaluar, las autoras identifican estas especificidades: la escala, el actor responsable en la implementación, las finalidades institucionales, la distancia entre condiciones ideales y reales y autonomía universitaria.

2º. Luego, en el artículo “*De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la extensión universitaria*” María Bonicatto aporta insumos para definir hacia dónde ir con la evaluación de la extensión, sin ser atrapados por lo obvio. Bonicatto toma como punto de partida la tipología de evaluación según el momento en que se realiza y según quién la realiza (ex ante, ex post, interna, externa, mixta, participativa). Estas modalidades analizadas son tomadas de organismos multilaterales de crédito, modelos que supondrían la posibilidad de mejorar la calidad del gasto público a partir de la generación de insumos para la toma de decisiones.

La autora centra su trabajo en el análisis de la experiencia de evaluación de extensión en la UNPL, tomando esta tipología como herramienta de comparación. Identifica en este sentido, muchas continuidades entre las lógicas de evaluación de las políticas sociales y las desarrolladas en su Universidad. Y a partir de allí trabaja sostenidamente sobre las inconsistencias de estos tipos de evaluación.

Hasta allí logra establecer el de *dónde venimos y dónde estamos* y logra delinear algunos de los caminos posibles a recorrer para transformar la evaluación de la extensión universitaria, para lo que es necesario definir los instrumentos técnicos y políticos que requieren las acciones de una universidad que se siente significada e interpelada por la comunidad en la que se inserta. Por otra parte, aboga por deconstruir los instrumentos clásicos donde existen evaluadores y evaluados, para integrar a los diversos actores implicados en los procesos de extensión desde prácticas de mayor horizontalidad.

3º. En “*Razones, emociones y algunas preguntas para evaluar (y evaluarse en) las prácticas de extensión*”, Flavia Romero contribuye en un aspecto central: la evaluación de los procesos de

extensión realizadas por los participantes a partir de interpelaciones ocurridas en el territorio. Para esto, plantea dos motivaciones de interés, es un momento particular que permite revalorizar las lógicas internas de la propia práctica y de las instituciones fundamentales en esa construcción conjunta en territorio y, por otro lado, la necesidad de construir un *corpus* teórico que contribuya a fortalecer las discusiones en extensión dadas en los términos apropiados para sus especificidades.

En este sentido Romero propone deconstruir las nociones naturalizadas en torno a la extensión para adecuar y densificar concepciones que permitan avanzar en los debates en torno a esta función y su evaluación. Específicamente advierte sobre la asimetría entre evaluador y evaluado que conduce tendencialmente a la tecnocratización y a la despolitización.

Identifica a su vez elementos que son constitutivos del proceso de evaluación para repensarlos, a saber: una pausa y un momento de reconsiderar un recorrido prefigurado; la reflexividad producto del diálogo y el encuentro con otros, y el lugar de los vínculos. Estos elementos se relacionan en el proceso de intervención en tanto construcción cotidiana, propiciando la resignificación de los conocimientos previos y las concepciones acerca del espacio de encuentro.

En esta vinculación el artículo aborda el lenguaje como condición fundamental de resignificación, tomando a Boaventura de Sousa Santos, lo que requiere un trabajo de traducción constante. Esta idea de una traducción remite tanto a los saberes como a las prácticas.

Otro aspecto central que maneja la autora en lo relativo a estas cuestiones, es el miedo a la incertidumbre y el lugar de las emociones en la construcción vincular. La emoción no refiere solamente a la individualidad, sino que debe ser concebida socialmente. En la traducción de saberes y prácticas, entendida como un proceso de construcción de conocimiento, intervienen las incertidumbres y los interrogantes de la vinculación con otros que pueden tener objetivos en principio diferentes.

Sobre el final se plantean aspectos a manejar en la operacionalización de los conceptos relacionados con la integración de actores sociales y los vínculos que redefinen el conocimiento para ser traducidos en las experiencias de extensión. En ese sentido se manejan preguntas que apuntan a problematizar el lenguaje, las emociones y las construcciones más allá de la experiencia.

4°. En el trabajo de María Noel González, Valeria Grabino y Carlos Santos: *“Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de*

la República”, se repasan las principales estrategias de monitoreo, evaluación y seguimiento de las políticas centrales de extensión desarrolladas en el marco de la integralidad, y los principales desafíos producto de las mismas.

En particular se trabaja por un lado, sobre Espacios de Formación Integral (EFI), que son entendidos como espacios flexibles que propician la incorporación en la currícula de procesos que implican la articulación de las funciones universitarias, la construcción de abordajes interdisciplinarios y el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y el popular. Por otra parte, se trabaja sobre convocatorias a proyectos concursables de extensión los que han constituido un importante instrumento para promover el desarrollo de la extensión en diversos servicios y espacios universitarios.

En lo que respecta a la evaluación de la extensión, se incorporan diferentes componentes: los sujetos de la práctica educativa, los objetos de conocimiento, la visión futura desde la que establece su quehacer presente, los métodos, los procedimientos metodológicos, las estrategias, los procesos, las técnicas de enseñanza, los materiales didácticos y el marco institucional en el cual se desarrolla la práctica educativa. En el texto los autores afirman que, si bien aun queda mucho por recorrer, surgen propuestas con una “intencionalidad integral”, experiencias no curricularizadas, cuyo diseño y prácticas tienden a la integralidad.

Finalmente, González, Grabino y Santos problematizan los desafíos que implica la adecuación de las herramientas de seguimiento y evaluación, a la perspectiva de la integralidad y presentan algunas de las respuestas que se han construido en Udelar para dar cuenta de estos procesos, entre ellos el ejemplo de la matriz de monitoreo. Esta herramienta, producto de una construcción colectiva, fue pensada como un dispositivo de evaluación de procesos, en este sentido los “casilleros vacíos” son parte natural de su construcción. Al mismo tiempo, la matriz de monitoreo fue concebida para ser aplicada necesariamente por los involucrados.

Los autores plantean que la necesidad de construir instrumentos concretos es compleja, dado que la Integralidad es un escenario difícil de ser capturado como dato. Sin embargo, construir información que de cuenta de procesos de cambio, que permita intuir avances, retrocesos, cambios de rumbo, es imprescindible. El trabajo evidencia claramente que con este marco conceptual no hay herramientas únicas ni existe un “dato” que nos informe de algo, si no, por el contrario, que es necesario tener en cuenta un contexto mayor que contemple los marcos institucionales, las intersecciones de tiempos diversos y que, de este modo, permita evaluar la integralidad en su misma lógica.

| El Dossier “Voces del Mercosur” se asienta sobre el Conversatorio realizado el 3 de diciembre de 2013, donde se trabajaron las siguientes preguntas *¿Qué universidad para la*

extensión? ¿Qué extensión para la universidad? En el libro se presentan las reflexiones de Liliana Pereyra, Antonio Cruz y Humberto Tommasino, quienes reflexionan en torno a estos interrogantes y la presentación de Julieta Almada que enmarca la actividad.

Palabras finales

A lo largo de la publicación las diferentes propuestas presentan valiosos aportes, contribuyen a problematizar las concepciones de extensión en la región y dejan de manifiesto lo complejo de su abordaje. Algunas de estas propuestas analizan la extensión como territorio frontera. Es importante resaltar la necesidad de problematizar cómo se incorpora a los otros -no universitarios-, dentro de procesos integrales, de extensión e incluso de evaluación. En ese sentido los aportes a la evaluación de la extensión universitaria, contribuyen a la gestión.

Los trabajos dejan planteadas las bases de temas claves a profundizar en las siguientes etapas de la investigación. Para aquellos implicados tanto en los procesos como en la gestión de la extensión las discusiones planteadas más que pertinentes, son necesarias.

Licencia Creative Commons

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





Secretaría de
Extensión

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba