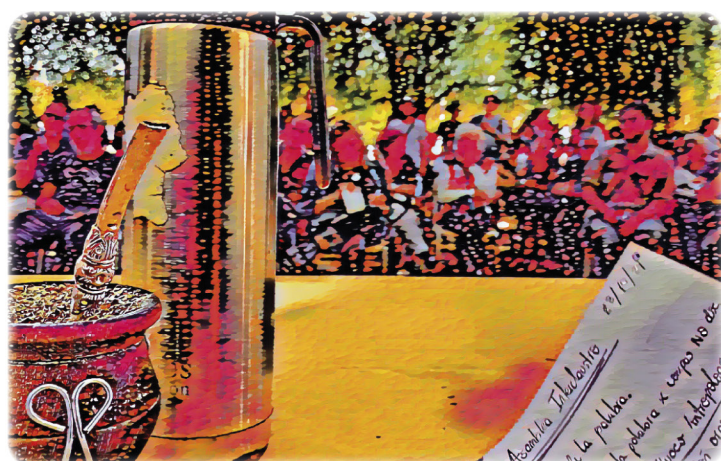


Hacer e imaginar las prácticas extensionistas en tiempos de crisis



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

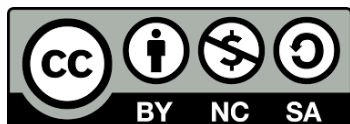
María Bella

Diseño de portada

María Bella a partir de fotografías del Área de Prensa de La FFyH, UNC y de Cinthia Machado del proyecto “Niñez y derechos en territorio: espacio sociopedagógico de acompañamiento a las trayectorias educativas en Villa Cornú”

Corrección

Camila Chiavassa



ISSN 1853-8088

Licencia Creative Commons

La Revista e+e. Estudios de Extensión en Humanidades por Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Vol. 11 | N° 18 | Año 2024

e+e

Hacer e imaginar las prácticas
extensionistas en tiempos de crisis

Comité editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

María Bella (Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión

Área de Vinculación con la Enseñanza y la Investigación:

Camila Chiavassa y Francisco Timmermann

Área de Intervención y Acompañamiento Territorial:

Carlos Szulkin

Área de Formación Continua:

Camila Chiavassa y Francisco Timmermann

Área de Comunicación y Publicaciones:

María Bella

Comité académico-extensionista

Antônio Cruz (UFPel, Brasil)

Carlos Santos (UdelaR, Uruguay)

Daniel Maidana (UNGS, Argentina)

Eugenia Aravena (AMMAR-Córdoba, Argentina)

Humberto Tommasino (UdelaR, Uruguay)

Lucas Crisafulli (NEISeD, UNC, Argentina)

Lucía Robledo (UNC, Argentina)

Marcela Pacheco (UNC, Argentina)

María das Dores Pimentel Nogueira (UFMG, Brasil)

María Inés Peralta (UNC, Argentina)

María Noel González (UdelaR, Uruguay)

Mario Barrientos (UNC, Argentina)

Néstor Cecchi (UNMdP, Argentina)

Olga Silvia Ávila (UNC, Argentina)

Susana Andrada (UNC, Argentina)

Valeria Grabino (UdelaR, Uruguay)

Viviana Macchiarola (UNRC, Argentina)

Comité de arbitraje

María Valeria Nicora (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Viviana Macchiarola (Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina)

Pablo Javier Schamber (Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina)

Mayra Peña Barberon (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Noel Martínez (Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina)

Exequiel Torres (Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina)

Horacio Paulin (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Christian Protzer (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Joaquin Deon (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Valeria Duran (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Paula Inés Cecchi (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)

Sofía Soria (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Luisa Dominguez (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Federico Ternavasio (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

DECANA: Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Secretaria: Dra. Rocío María MOLAR

VICEDECANO: Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ

Subsecretaria: Lic. Virginia CARRANZA

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretario: Esp. Gustavo Alberto GIMÉNEZ

Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES E INTERINSTITUCIONALES

Prosecretaria: Dra. Brenda Carolina RUSCA

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN GENERAL

Secretario: Prof. Leandro Hernán INCHAUSPE

OFICINA DE GRADUADOS

Coordinadora: Lic. Julieta Ayelén ALMADA

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen DURAND PAULI

Subsecretaria: Tec. Silvana ZÁRATE

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinadora: Dra. Mariana TELLO WEISS

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretario: Dr. César Diego MARCHESINO

Subsecretaria: Mgtr. Flavia ROMERO

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS

Directora: Lic. Victoria Anahí CHABRANDO

ÁREA AMBIENTE, SOCIEDAD Y TERRITORIOS

Coordinadora: Dra. Eliana Lacombe

PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretaria: Dra. Miriam Raquel ABATE DAGA

Subsecretaria: Dra. María Laura ORTIZ

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL (PUC)

Coordinadora: Dra. María Luisa DOMÍNGUEZ

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. María Laura FREYRE

Subsecretaria: Dr. Francisco MARGUCH

ÁREA DE FORMACIÓN EN GÉNERO, SEXUALIDADES Y ESI EN EL ÁMBITO DE LA FFYH

Responsable: Dra. Ianina MORETTI BASSO

ÁREA TRANS, TRAVESTI Y NO BINARIE

Coordinadora: Ivanna AGUILERA

ÍNDICE

DOSSIER

- 14** *Presentación E+E*
Hacer e imaginar las prácticas extensionistas en tiempos de crisis
César Marchesino

ARTÍCULOS

- 18** Accionar las Prácticas Comunitarias entre el comienzo, la pandemia y el después
Belén Alonso
- 34** Una experiencia extensionista con docentes de educación primaria y maestras/os de apoyo a la inclusión. Resignificando prácticas y sentires en torno a procesos de inclusión educativa
Cristina Pereyra
- 46** Experiencias comunitarias en San Eduardo (Santa Fe). Construcción de conocimientos y saberes en torno a la presencia de pueblos originarios
Mariela Gallego, Juan David Avila, Patricia Garay, Carolina Píccoli, Antonella Navarro y Mónica Flores

RELATOS DE EXPERIENCIAS

- 69** Otras formas de estar y hacer el aula. Sobre extensión y discapacidad en tiempos de crisis
Julieta Gonzalez y María Virginia Silva Mora
- 84** Pedagogías del territorio. Una experiencia de reproducción de lo común en La Quebrada del Tala- Catamarca
Mariela Analía Pistarelli y Juan Bautista Coronel Roso
- 98** Talleres de Expresión en Contextos de Privación de Libertad: Extensión Universitaria desde un abordaje no directivo junto a jóvenes en Salta
Geruza Queiroz Coutinho, Sofia Ríos y Mariana Vázquez

DEBATES AUDIOVISUALES

- 113** “Algunas escuelas tienen ciudades y otras no”. Narrativas de infancias en una escuela rural albergue pública
Ana Rapi y Agustina Cortiglia

RESEÑAS

- 134** Veinticinco años imaginando otra universidad. Reseña sobre el aniversario del PUC en Ciudad Universitaria
Luisa Domínguez, Gabriela Falco y Natalia Campos

CONVERSACIONES

- 142** *Podcast: Dos preguntas. Cuatro Secretarías de Extensión*
Mariela Pistarelli, Ailyn Cariaga, Amanda Gotti, Ivanna Petz, Jorgelina Giayetto y Laura Verónica Delgado]



Imagen tomada en el marco del proyecto “Niñez y derechos en territorio: espacio sociopedagógico de acompañamiento a las trayectorias educativas en Villa Cornú”
Fotografía de Cinthia Machado.



Marcha Federal Universitaria, 22 de octubre
Fotografía del Área de Prensa de la FFyH, UNC



Toma del Pabellón Venezuela, 8 de octubre
Fotografía del Área de Prensa de la FFyH, UNC



Asamblea Interclaustrales de la FFyH del 24 de octubre
Fotografía del Área de Prensa de la FFyH, UNC

DOSSIER

*Hacer e imaginar las prácticas
extensionistas en tiempos de crisis*



Hacer e imaginar las prácticas extensionistas en tiempos de crisis

César Marchesino | Secretario de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad nacional de Córdoba | cesar.marchesino@unc.edu.ar

La elección de la temática que organiza el dossier de la presente edición fue el resultado de un consenso al interior de nuestro comité editorial. La convergencia de nuestras miradas y lecturas respecto a que estamos atravesando tiempos de crisis se dio de manera casi espontánea. Asumimos que la crisis en materia de procesos políticos, sociales y económicos no sólo atañe a nuestro país, también coincidimos en nuestra lectura en que la crisis escala hasta el nivel regional, como así también al global. Por otra parte, y más allá de lo geográfico, podemos decir que en términos de proceso socio-histórico se trata, como sostienen varios autores, de una crisis civilizatoria que se nos presenta de un modo alarmante como crisis ambiental que como tal reviste un carácter civilizatorio ya que pone en juego la continuidad misma de la especie. En palabras de Arturo Escobar se trata de “una crisis de la modernidad en cuanto que la modernidad ha fracasado en posibilitar mundos sustentables” (Escobar, 2003). No estamos hablando entonces de un mero problema teórico; la mentada crisis anuncia la posibilidad de un colapso que puede incluso acabar con nuestra propia existencia. La necro política del capital promete un avasallamiento infinito, lo que no quiere decir que no encuentre un final; y lo que resulta más angustiante es que nada, ni nadie en el escenario político convencional de la democracia de partidos parece constituirse como una alternativa a ese destino de muerte que se camufla con eufemismos tales como “desarrollo sustentable”, “economía verde”, o la localista “economía circular”. En consonancia con los signos de la destrucción de nuestro hábitat, asistimos a una creciente proliferación de discursos que se pretenden hegemónicos en la desacreditación constante de la defensa de derechos, por un lado, y que por el otro, sostienen el ataque sistemático a toda forma de construcción colectiva de un mundo basado en la justicia social.

Ante este escenario de destrucción, abandono y descuido de lo público, nos preguntamos por el lugar específico que ha ocupado, ocupa y debería ocupar la universidad pública en estos procesos socio-históricos. Y particularmente nos interesa sostener la pregunta sobre los desafíos y tensiones que plantean las prácticas extensionistas que interpelan a la universidad en tanto un actor territorial más (Elsegood y Carivenc, 2020). Así pues, nos parece importante recordar que la universidad como institución de educación superior ha sido

desde sus orígenes una pieza clave en el proyecto sociohistórico moderno-colonial (Castro Gómez, 2005). Podríamos leer su historia, hasta la irrupción de la Reforma de 1918, como la constante sedimentación de prácticas, por un lado, y la reproducción de imaginarios sociales, por el otro, siempre funcionales a los intereses de las elites gobernantes. Y es en este sentido que la impronta reformista vino a subvertir la tranquilidad del claustro al cual estaban acostumbradas las clases dominantes y, desde ese momento, la universidad, con sus vaivenes, no ha cesado de ser un territorio en disputa entre dos tendencias: por un lado, la que aspira a la democratización sustantiva de la producción del conocimiento en favor de los intereses de las mayorías y el proyecto de autonomía social e individual, y por otro, la siempre agazapada tendencia que espera restablecer y ampliar los privilegios de unxs pocxs, tendencia de las fuerzas antidemocráticas que perviven en nuestra sociedad, a cuyo avance volvemos a asistir en la actualidad.

Desde aquellos días convulsionados del año 18 la extensión universitaria se constituyó como el espacio privilegiado en el cual quienes hacemos la universidad día a día —docentes, estudiantes, egresadxs y nodocentes—, nos relacionamos con esa comunidad más amplia, compleja y contradictoria que es la sociedad a la cual pertenecemos y nos vinculamos desde esa condición particular que es ser parte de la universidad. Lxs que hacemos extensión sabemos que la universidad no permanece para nada ajena a los devenires del mundo histórico-social, y que ha oscilado, a veces en modelos antagónicos (Cano y Tomasino, 2016), en la construcción de los vínculos con otrxs más allá de la comunidad universitaria. En este devenir del mundo socio-histórico cada período de crisis social, política y económica nos plantea la exigencia de revisarnos, re-imaginarnos y re-hacernos en relación a nuestra presencia en el territorio, entendida como un espacio de co-construcción de saberes y sentidos desde un proceso crítico, dialógico, formativo e integral, que genera lazos de solidaridad y compromiso con los procesos de transformación de las sociedades. Se trata de entonces de preguntarse por el lugar de la extensión universitaria en la trama de construcción de sociedades otras (Walsh 2007, Viaña 2010).

Decíamos más arriba que, hoy en día, tanto la universidad como nuestra sociedad en su conjunto —especialmente los sectores sociales más vulnerados—, estamos sufriendo de manera inédita un ataque constante contra dos acuerdos que creíamos indiscutibles. Por un lado, que la educación pública gratuita y de calidad debe ser un derecho al que todxs tengan acceso y, por el otro, que las universidades públicas son promotoras de formas de convivencia cada vez más justas y dignas, mediante el ejercicio soberano de la ciencia y la tecnología ofrecida para el cuidado de la trama que cobija la vida humana y no humana.

En la actualidad, el sostenimiento de las instituciones básicas de la sociedad, así como del entramado de la vida en un sentido muy amplio, se han tornado críticos. La crueldad es claramente el signo de este tiempo. Asistimos hoy con profunda preocupación, tristeza e

indignación, a la extrema vulneración de los derechos en los territorios que co-habitamos, al empobrecimiento de sectores sociales con cada vez mayores dificultades para subsistir.

Ante este escenario, se nos planteó como una necesidad imperiosa volver a repensar el lugar de la extensión universitaria para sostener un caminar y transitar esta crisis de manera colectiva, a la vez que reafirmar nuestro compromiso con aquellos sectores de la sociedad más vulnerados y amenazados. Es así que desde el reconocimiento de tal necesidad invitamos a compartir las miradas, reflexiones y experiencias de extensionistas. La convocatoria apuntaba a co-construir en nuestro hacer e imaginar las prácticas extensionistas en tiempos de crisis, y el resultado de la misma se plasma en las páginas que conforman este dossier que aquí compartimos.

Córdoba, diciembre de 2024

Bibliografía

Castro Gómez, S., (2005) *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Elsegood, L. & Carivenc, N., (2020) Curricularizar la extensión universitaria. La integralidad de las funciones: investigación, docencia, extensión. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), e030. <https://doi.org/10.24215/24690090e030> <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias> Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina

Escobar, A., (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.

Tommasino, H. & Cano, A., (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24. Cano y Tomasino, 2016

Viaña, J., (2010). *Fundamentos para una interculturalidad crítica*. En *Construyendo Interculturalidad crítica*. III-CAB, La Paz, Bolivia.

Walsh, C., (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.

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

Accionar las Prácticas Comunitarias >>> entre el comienzo, la pandemia y el después¹

Belén Alonso² | belenalonso@humanas.unlpam.edu.ar | Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Resumen

Este artículo tiene por objetivo sistematizar y socializar los primeros seis años de implementación de las prácticas comunitarias en la sede de Santa Rosa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El estimulante, pero sinuoso camino iniciado estuvo atravesado por el escenario de pandemia, la crisis económica y política de nuestro país, el avance sostenido de valores neoliberales que corroen las apuestas colectivas en pos de mayor justicia social, inclusión y equidad fundamentados desde los derechos humanos y los feminismos.

Hoy, más que nunca, quienes hacemos y defendemos la universidad pública entendemos su lugar nodal en articulación y vínculo vital para con la sociedad de la que es parte. En este sentido, la estrategia de fortalecer sus líneas de extensión y vínculo sociocomunitario resulta urgente a fin de reforzar caminos de diálogo, trabajo y proyectos con los (otros) territorios, así como con aquellos sectores sociales que persistentemente sufren los embistes y la profundización de sus desventajas históricas. La potencia pedagógica de incidencia social que tienen este tipo de experiencias se cimienta en procesos que se han desarrollado a lo largo del tiempo y que, en cada momento, han tenido que enfrentar distintos tipos de dificultades.

En esta tarea de recuperación y síntesis, primero hago una breve presentación de la institucionalidad del Programa de Prácticas Comunitarias en nuestra facultad. Luego, recorro las principales apuestas que se dieron para dar a conocer y accionar estas prácticas en/desde la sede de Santa Rosa entre 2017 y 2023 como dimensiones del proceso de su implementación. Cierro, considerando aprendizajes, desafíos y proyecciones en el contexto actual de adver-

¹ Una versión de este trabajo se ha presentado en las VII Jornadas de Docencia, Investigación y Extensión del Instituto de la Educación y del Conocimiento, “Universidad Pública: Debates, Aportes y Reflexiones” el 3 de octubre de 2024 en Río Grande - Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

² Desde 2023, Belén Alonso es coordinadora del Programa Institucional de Prácticas Comunitarias, sede Santa Rosa. comunitarias@humanas.unlpam.edu.ar / belenalonso@humanas.unlpam.edu.ar

sidad que sufre la universidad pública en su conjunto y que nos obliga a insistir y resistir desde las aulas y los distintos territorios.

Palabras clave: prácticas comunitarias, extensión crítica, curricularización de la extensión, integralidad.

Abstract

This article aims to systematize and socialize the first six years of implementation of community practices at the Santa Rosa headquarters of the Faculty of Human Sciences of the National University of La Pampa. The stimulating but winding path that began was crossed by the pandemic scenario, the economic and political crisis of our country, the sustained advance of neoliberal values that corrode collective bets in pursuit of greater social justice, inclusion and equity based on human rights and feminism.

Today, more than ever, those of us who make and defend the public university understand its nodal place in articulation and vital link with the society of which it is a part. In this sense, the strategy of strengthening its lines of extension and socio-community link is urgent in order to reinforce paths of dialogue, work and projects with the (other) territories as well as with those social sectors that persistently suffer the attacks and deepening of their historical disadvantages. The pedagogical power of social impact that these types of experiences have is based on processes that have been developed over time and that, at each moment, have had to face different types of difficulties.

In this task of recovery and synthesis, I first make a brief presentation of the institutionality of the Institutional Program of Community Practices in our Faculty. Then, I go over the main bets that were made to make these practices known and put into action at/from the Santa Rosa campus between 2017 and 2023 as dimensions of the process of their implementation. I close by considering lessons, challenges and projections in the current context of adversity that the public university as a whole suffers and that forces us to insist and resist from the classrooms and the different territories.

Keywords: community practices, critical extension, curricularization of extension, comprehensiveness

El puntapié inicial de las Prácticas Comunitarias

Inscripta en una coyuntura latinoamericana orientada cada vez con más fuerza en reconocer el valor diferencial de llevar adelante procesos comprometidos de formación tendientes a la concreta contribución científica, social, política, cultural y económica de la universidad

mediante la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Cecchi, Laconich, Pérez y Rostein, 2009), en el 2011 la Universidad Nacional de la Pampa formaliza el programa institucional de “Prácticas Comunitarias” a través de su Resolución N° 297 de su Consejo Superior.

Así, en sus considerandos reconoce, entre otras cuestiones, que “la Universidad guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte. Es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la Nación y de los ideales de la humanidad” y sigue “Que el Programa de Prácticas Comunitarias articula la relación Universidad-Sociedad fomentando la democratización del saber, atendiendo las responsabilidades de esta Casa de Estudios en el compromiso con la transformación social”. En su letra, además, define a las prácticas comunitarias como “espacios de aprendizaje donde se ponen en juego saberes y actitudes para abordar diferentes situaciones de intervención social que propicien el contacto solidario de los estudiantes con la realidad” (artículo 1 del Anexo I). Sumado a su creación, el Consejo Superior invita a que las unidades académicas lo adopten reglamentando sus pautas (artículo 3) y desde entonces constituyen un paso obligatorio dentro del recorrido académico de sus estudiantes que comiencen carreras a partir del 2017 (artículo 8 Anexo I).

Las prácticas comunitarias se presentan inscriptas en un recorrido enmarcado en experiencias múltiples y prolíferas de cátedras y grupos de investigación, programas de extensión (PROEU), proyectos de extensión (PEU) y acciones de extensión universitarias (AEU) así como de proyectos institucionales o presentados por estudiantes³. Los aportes y saberes de docentes y equipos que han coordinado y ejecutado estas propuestas de forma activa y comprometida son parte fundamental del continuo trabajo de consolidar (y afrontar los desafíos de) la integralidad de las prácticas y su curricularización desde hace años en las distintas facultades de nuestra Universidad (Alonso y Canciani, 2024).

En el caso particular de la Facultad de Ciencias Humanas las prácticas comunitarias se reglamentaron en 2017 (año donde se instalaba la obligatoriedad) con la Ordenanza N° 083 del Consejo Directivo, también denominado “Reglamento de Prácticas Comunitarias”. En sintonía con la normativa marco de nuestra universidad, en esa letra (especialmente en los artículos 1, 2 y 3) se estableció que estas prácticas ponen el foco, no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de instancias de encuentro y participación crítica, respetuosa, responsable y comprometida con procesos y experiencias concretas tendientes a la transformación y emancipación social. En este sentido, se busca que las y los estudiantes construyan posiciones reflexivas frente a las distintas realidades, adquieran

³ Sintetizan la prolífica trayectoria en UNLPam *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de La Pampa* de Norverto y Castro (2016) y *PEU 2003-2013. Una década de Extensión Universitaria* de Baudino (2014). También se encuentra un registro sistematizado del conjunto de programas, proyectos y acciones de extensión en <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/extension-universitaria/programas>

diversas visiones del mundo y desarrollen habilidades, así como valores de ciudadanía. Los términos en los que son entendidas estas prácticas así como el entramado pedagógico se inscriben en el dispositivo teórico-práctico que responde al paradigma del denominado extensionismo crítico (Tomassino y Cano, 2016).

Específicamente, la Facultad de Ciencias Humanas posee dos sedes organizativas, una en Santa Rosa y otra en General Pico⁴. En lo que hace a las prácticas comunitarias, ambas sedes trabajan en equipo aun cuando cada una tiene su propia coordinación a fin de dar respuesta específica a las demandas y necesidades de sus poblaciones situadas (artículo 4 de la Ordenanza N°083/17). Y, si bien comparten directrices y modalidades de intervención, también gozan de relativa autonomía y creatividad para llevar adelante la formación en sus aulas y territorios. A su vez, las dos sedes cuentan con docentes que actúan como representantes departamentales que abonan el campo de las prácticas comunitarias desde sus disciplinas, generando agendas compartidas y colaborando en el desarrollo sostenido del programa especialmente en su relación con estudiantes, así como en la integración comunitaria.

Según la normativa vigente, cada estudiante debe cumplir con 10 horas teóricas y al menos 30 horas de prácticas experienciales en espacios de la comunidad (artículos 7, 8 y 9 de la Ordenanza 083/17). Este proceso formativo puede llevarse a cabo en cualquier momento de la carrera, no requiere de acreditación de saberes previos en tanto es considerado parte experiencial de una formación entendida integralmente.

Para la parte teórica del recorrido, desde la coordinación del programa en ambas sedes se organiza de forma cuatrimestral un taller donde se ofrece el dispositivo conceptual de abordaje y la introducción a herramientas para transitar y analizar la experiencia práctica. Los contenidos mínimos están previstos en el artículo 13 del reglamento que así lo detalla:

responsabilidad de la Universidad en la educación popular; dispositivos de interacción entre la Universidad y la comunidad al servicio de la transformación social; la Educación Superior como derecho humano y bien público social; las relaciones entre la Universidad-Sociedad; dispositivos de interacción entre la Universidad y la Comunidad; el compromiso social y

⁴ Las carreras que se dictan en Santa Rosa son las licenciaturas y profesorado de Historia, Geografía, Lenguas Extranjeras, Letras así como la licenciatura de Comunicación Social. Dependiente de esta sede, en el año 2018 se agregó a término el dictado del profesorado de nivel secundario en Lengua y Literatura en la ciudad de General Acha y General Pico, también la carrera de guía y licenciatura en Turismo. Por su parte, en la sede de Pico se dictan las carreras vinculadas a las licenciaturas y profesorado de Ciencias de la Educación (también con modalidad a distancia), Educación Inicial y Educación Primaria. Por otra parte, en el año 2020 la UNLPam puso en marcha el programa “UNLPam en Territorio” a partir del cual se promovía que personas residentes en el interior de la provincia de La Pampa pudieran cursar de manera presencial y virtual. En este programa, la Facultad de Ciencias Humanas ofreció la licenciatura en Comunicación Social.

la formación integral; la noción de territorio y Prácticas Comunitarias en territorio; la formulación del plan de trabajo inicial; la forma de redacción del informe final sobre la práctica comunitaria desarrollada.

Por su parte, las horas de experiencia pueden llevarse a cabo en simultáneo o no con el momento teórico, en sus distintas opciones de participación (artículo 10 de la Ordenanza 083/17), siempre con el acompañamiento de docentes y/o del propio equipo del programa. Por último, las y los estudiantes aprueban las prácticas comunitarias una vez que cumplieron con la suma de sus 40 horas y que presentaron el correspondiente informe final integrador, donde la experiencia vivida es reflexionada a la luz de la batería teórica ofrecida (artículo 15 de la Ordenanza 083/17).

Desde sus comienzos más de mil estudiantes de la sede de Santa Rosa y seiscientos de la sede de General Pico han transitado la formación del Programa de Prácticas Comunitarias (Alonso y Canciani, 2024). La potencia de este trayecto en la Facultad se cimienta en su complejizado modo de entender el vínculo dinámico entre la universidad y la sociedad fruto de revisar la praxis extensionista en la que se desarrolla. Tal como es afirmado por Erreguerena (2020) la universidad como institución y como particular territorio que forma parte de la sociedad (con sus tensiones y disputas), ha ido transformándose a lo largo de la historia desde una mirada verticalista y de exterioridad hacia posiciones más dialógicas, constructivistas y situadas en la cual se fomenta la democratización de los saberes y el compromiso con la transformación social mutua (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020; Tommasino y Cano, 2016). Estas posiciones asumidas desde el Programa en la Facultad, especialmente a partir del año pasado con el cambio del equipo, buscan ser profundizadas de manera transversal siguiendo la epistemología y pedagogía feminista (Tommasino Comesaña y Correa García, 2023; Colacci y Filippi, 2020) no sólo en los contenidos sino en las formas de organización e implementación de las prácticas comunitarias llevadas adelante.

Accionar las Prácticas Comunitarias: posicionar, formar y experimentar

Posicionar

En 2017 se comenzaron a dar los primeros pasos para difundir, comprometer y experimentar las prácticas comunitarias en/desde Santa Rosa. Desde los inicios, dar a conocer el programa en su misión, visión y fundamentos fue de la mano de participar cada año de acciones como el curso de Ambientación a la Vida Universitaria, las Jornadas de Puertas Abiertas, la recorrida por aulas, así como encuentros y reuniones con docentes, estudiantes y organizaciones de la comunidad. Con el paso del tiempo se sumaron modos nuevos de visibilizar y reforzar la importancia del programa, como por ejemplo, organizar las Jornadas de Prácticas

Comunitarias (en 2020 y 2022), así como la participación en más eventos institucionales (entre otros, en 2023 las coordinaciones de Prácticas Comunitarias organizaron y presentaron una mesa propia en las Jornadas de Investigación de la Facultad), o el diseño de una completa y accesible página web (desde 2023)⁵, como también mejorar los canales de comunicación como el mailing informativo con los departamentos de carreras, el desarrollo de materiales de apoyo y divulgación, entre otras acciones (Informes de Actuación, 2018-2022 e Informe de Trabajo, 2023).

La definición de nuevas y sostenidas estrategias que contemplen a estudiantes y docentes resulta importante porque si bien las prácticas comunitarias resuenan en los pasillos, se conocen y circulan, al no estar integradas en los planes de estudio de las carreras de Ciencias Humanas y tampoco figurar en el SIU, aún hay dudas sobre su envergadura, obligatoriedad y valor. Incluso, persiste un conocimiento disperso y diverso al respecto. Tal como se señaló en Alonso y Canciani (2024) especialmente considerando a las y los estudiantes, la dinámica autónoma y relativamente heterodoxa de llevar adelante este trayecto formativo, distinto a la lógica de las asignaturas curriculares, afecta lo que entienden por las prácticas comunitarias. Asimismo, en sus interpretaciones las vinculan con el “saber técnico o profesional” (de aplicación de contenidos) o con “devolverle a la sociedad”, más cercana a una versión de solidaridad vertical, en ambos casos notablemente cercana a la versión “difusionista-transferencista del extensionismo” (Tommasino y Cano, 2016). Esto, además, es coadyuvado por la confusión o solapamiento con otro tipo de prácticas obligatorias en las carreras como son la educativa/áulica o la profesional.

Algo similar se detecta a lo largo del tiempo con el cuerpo docente donde el conocimiento en torno a la definición, propósitos y objetivos de las prácticas comunitarias se conciben desde un modelo de extensión predominantemente transferencista clásico. Esto se suma al dispar compromiso en desarrollar líneas de extensión o acciones de prácticas integrales que acompañen procesos comunitarios que complementen sus otras funciones (de docencia e investigación) así como a formarse en estas líneas. En muchas oportunidades, son quienes tienen experiencia extensionista quienes traccionan y acompañan activamente al Programa, participan como representantes departamentales, colaboran en acciones de divulgación o de espacios de integración en los talleres teóricos, sostienen en acciones cotidianas procesos de instalación y promoción de la integralidad de las funciones de docencia, investigación y extensión vinculadas a las prácticas comunitarias (Informes de Actuación 2018-2022 e Informe de Trabajo 2023).

El posicionamiento del Programa, el darlo a conocer, resulta una tarea permanente e irradante de un conjunto de acciones cotidianas que van desde lo administrativo, lo formativo,

⁵ Se puede visitar en <https://comunitarias.humanas.unlpam.edu.ar/>

hasta lo relacional y estratégico. Las prácticas comunitarias en la Facultad aún resultan novedosas y desafiantes en cuanto rompen con lógicas tradicionales y hegemónicas de aprendizaje y enseñanza. O, al decir de Zavaro Pérez (2020), apuesta a un modo de “enseñaje” que resulta disruptivo. Mucho más si en su definición y praxis se asumen posiciones críticas y feministas donde se pone en cuestión y tensión este modelo. En consecuencia, persiste la necesidad de llevar adelante la ardua tarea de posicionamiento continuo que incluye la problematización teórica permanente (e insistente) que invita a la deconstrucción epistemológica, metodológica y pedagógica (Norverto, 2021). Pero también que traducimos en otras formas de hacer y gestionar el lugar de las prácticas comunitarias en la facultad (por ejemplo, con acciones cada vez más activas de visibilización, con una profundización en nuestros acercamientos y diálogos con la comunidad, con el acompañamiento acuerpado, sensible, presente de estudiantes y docentes, entre otras).

En este sentido, problematizar la importancia de triangular las funciones universitarias, así como repensar, nuevamente y en contexto, hoy la misión social de la Universidad y el valor pedagógico de hacerlo desde/con la comunidad (en su diversidad) desde experiencias situadas, reflexivas, dialógicas, respetuosas y colectivas (Tommasino Comesaña y Correa García, 2023; Norverto, 2021; Colacci y Filippi, 2020), es parte del día a día del Programa.

Formar

El taller teórico del programa es responsabilidad de la coordinación, así como garantizarlo de manera transversal a las carreras de la Facultad (establecido por el artículo 12 de la Ordenanza 083/17). Con su cursada, cada estudiante acredita 10 horas según el reglamento. A lo largo de estos años, los contenidos han sido relativamente estables (con prioridad en los ejes compromiso social universitario, extensión crítica, metodologías participativas) pero las estrategias de su implementación han sido variadas.

Los talleres teóricos comenzaron en 2018 y hasta 2019 inclusive se llevaron adelante de manera presencial con dos o tres encuentros organizados para cada uno de los cuatrimestres donde el intercambio y teorización estuvo compartido completamente por todas las carreras de la facultad. En las horas destinadas al trabajo colectivo en aula se utilizaron artículos periodísticos, académicos, elementos para la elaboración de un mapeo de actores, audiovisuales y con ello se problematizó sobre los ejes propuestos en esas oportunidades, recuperados de los contenidos mínimos: la educación superior como derecho humano y bien público social, el compromiso social universitario y la formación integral estudiantil, modalidades de interacción Universidad – Sociedad (voluntariado, transferencia y extensión universitaria), pedagogía del Aprendizaje Servicio, las prácticas comunitarias en territorio, experiencias situadas en la región, experiencias de curricularización en marcha; entre otros.

Esta dinámica se vio discontinuada a partir del periodo de pandemia donde el proceso teórico empezó a ser mediado por tecnologías. Específicamente en los años 2020 y 2021, los talleres virtuales de cada cuatrimestre se llevaron adelante por medio de dos encuentros seguidos en la plataforma de Google meet y, a fines organizativos, si bien trataron de mantener su relativa interdisciplina, se segmentaron en grupos por carreras. En esta oportunidad se incorporaron nuevos contenidos y aspectos conceptuales del enfoque cualitativo conocido como “metodología acción participativa” así como las principales técnicas de carácter participativo que tienen como objetivo generar conocimiento y producir transformaciones territoriales (cartografía social, mapas de sueños, línea de tiempo comunitario, árboles de sueños, sociogramas, mapeos de redes sociales y flujogramas). Para el año 2022, los dos encuentros del taller cuatrimestral volvieron a ser transversales y esta vez híbridos (presencia y virtualidad simultánea).

El proceso de enseñanza mediada por tecnologías llevada adelante a partir de la pandemia así como las ventajas de contar con la experiencia acumulada sobre educación a distancia hizo que a partir de 2023 desde la coordinación del programa se diseñara un aula virtual en el campus de la facultad que facilitó el proceso de acceso, aprendizaje y trabajo colectivo referido al dispositivo teórico que debe ser garantizado dentro de las prácticas comunitarias acompañado de manera online y presencial por docentes y gestoras estudiantiles. De tal suerte, se instaló un plan de cursada asincrónica con un cierre presencial. Transcurrió durante cuatro semanas intensivas con un encuentro final en las aulas segmentado por grupos de estudiantes con y sin experiencia comunitaria. Y en todas las actividades presenciales se contó con visitas de docentes tutores, estudiantes practicantes y organizaciones sociales con las que se había trabajado de manera sostenida en años anteriores⁶.

El uso de nuevas herramientas comunicacionales, por un lado, facilitó sistematizar un acervo teórico y conceptual de autoras, autores y referentes en el campo, desde el cual trabajar con otras temporalidades (por ejemplo, agendas personales, propias dinámicas, en relación con amistades o compañeras y compañeros de otras carreras) a la mano de quienes cursan el taller en paralelo a carreras y años disímiles. Esta dinámica permitió ampliar y trabajar con más detenimiento los contenidos teóricos que fundamentan su enclave en el extensionismo crítico a fin de incidir favorablemente en la apropiación de conceptos y herramientas de parte de las y los estudiantes⁷.

6 Considerando las devoluciones recibidas así como la evaluación positiva de las instancias integrativas (donde se encuentran estudiantes de todas las carreras, de variadas experiencias comunitarias, y de distintos años de la carrera) el plan de trabajo para este año amplía a 8 semanas la cursada asincrónica y suma encuentros de trabajo compartidos de manera presencial a lo largo del trayecto.

7 El programa de contenidos de los talleres de 2023 se dedicó a llevar adelante los siguientes ejes teóricos: Introducción al Programa Institucional de Prácticas Comunitarias en la Universidad Nacional de La Pampa en general y en la Facultad de Ciencias Humanas en particular. Aspectos reglamentarios. La misión social de la

La nueva estrategia de cursada virtualizada, asimismo, ofreció un abanico de recursos y posibilidades pedagógicas y dialógicas como la participación en foros, la producción de trabajos prácticos en formato tradicional de Word y en Google form, el acceso a bibliografía acompañada por audiovisuales explicativos o ilustrativos, lo que resultó atractivo porque permite conectar con distintos estímulos, formas de interacción y aprendizaje. Además, permitieron considerar personalmente el trabajo en simultáneo de estudiantes provenientes de distintas carreras y trayectorias de vida, sus experiencias previas con las prácticas, sus disímiles vínculos con la extensión y momentos formativos.

En este sentido, dio una variedad de registros donde las y los estudiantes dejaron plasmadas sus ideas, opiniones y reflexiones sobre su transcurrir en el universo de las prácticas comunitarias que nos resultó (y resulta) un insumo muy fructífero. Explorar y bucear por sus producciones, recuperar de allí su decir tienen el valor heurístico de evidenciar los conocimientos situados y activos inscriptos en las tramas de múltiples territorios y biografías estudiantiles que nos invitan a revisar nuestras propias prácticas de enseñanza y acompañamiento como docentes a cargo de la inmersión y profundización de las experiencias comunitarias en la Facultad. En este sentido, este espacio actual de formación estudiantil sobre los cimientos teóricos de las prácticas comunitarias es uno muy activo, en permanente actualización, creación y co-construcción.

Experienciar

Entre 2017 y 2023, el desarrollo experiencial de las prácticas comunitarias siguió el camino trazado por la normativa, ya sea inscriptas en cátedras, en proyectos o acciones de extensión, así como también en propuestas estudiantiles. Los distintos formatos implementados evidencian la potencia creativa de esta trayectoria formativa, así como la necesidad de repensar articulaciones posibles tendientes a la integralidad y curricularización más definitiva.

Incluir horas de prácticas comunitarias en los programas de las materias curriculares supone un proceso mediado de curricularización que implica un formato pedagógico heterodoxo que si bien requiere un esfuerzo importante es compensado por “la riqueza que aporta a la

Universidad. La Educación Superior como derecho humano y bien público social. La apuesta por repensar el rol de la Universidad. El compromiso social y la formación integral de las y los estudiantes. Las prácticas comunitarias en clave de la extensión universitaria. El enfoque de la extensión crítica y los aportes del feminismo (algo nuevo en la apuesta programática). Noción de territorio y prácticas comunitarias situadas. Construcción y diálogo de saberes diversos. Aproximación a la metodología dialéctica. Las técnicas participativas. La formulación del plan de trabajo inicial. Algunas coordenadas para la inmersión en el territorio y herramientas sensibilizadoras. Experiencias situadas de docentes y estudiantes de nuestra facultad. Sistematización de experiencias; propuestas implementadas y formas de abordaje; experiencias de prácticas comunitarias y extensión diferenciadas por disciplinas. Forma de presentación del trabajo final integrador sobre la práctica comunitaria desarrollada.

cursada y resultan tan novedosas para los estudiantes que la mayoría participa y esto redundó sinérgicamente en el entusiasmo de la cátedra que termina repitiéndolas al año siguiente” (Zavaro Pérez, 2019: 11). Luego de los primeros dos años de instalación del Programa, fue durante el 2019 cuando se logró la mayor integración: las prácticas comunitarias estuvieron incluidas en 14 asignaturas de las distintas carreras. Pero, el desafío de la sostenibilidad fue puesto a prueba. Definitivamente el shock de la pandemia afectó la posibilidad de cimentar esta opción integradora de formación y se vio discontinuado el proceso iniciado. De esa primera experiencia docente, hoy día muy pocas cátedras han sostenido y reactualizado la dinámica teórico-práctica con trabajo territorial situado inscripto en la línea del Programa.

Tal como insta el andamiaje normativo, las distintas líneas de extensión universitaria constituyen otro camino donde hacer horas experienciales de prácticas comunitarias. En 2018 se llevaron adelante en al menos 4 proyectos de extensión de distinta envergadura⁸ y para el año siguiente esta cifra había crecido a 10⁹. Nuevamente, el escenario impuesto por el COVID con las medidas de aislamiento y distanciamiento establecidas trastocaron la realización de actividades donde las de extensión (mucho más afectada que la docencia y la investigación por sus propias características) sufrió de manera directa¹⁰: por entonces, solo 2 PEU¹¹ pudieron ejecutar acciones con prácticas comunitarias. Nuevas opciones se dieron

8 Según consta en el Informe de Actuación de ese año, fueron: PEU “Comunicación para la articulación dentro de la Economía Popular”. Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) de General Pico; PEU “El trabajo comunitario como oportunidad para el aprendizaje compartido” que forma parte del PROEU “Prácticas comunitarias como espacios de aprendizaje y de compromiso social en el ingreso a la vida universitaria” y PEU “Proyecto de Educación Ambiental y Derechos Humanos” junto con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas. Sumado al Programa Universitario de Adultos Mayores (PUAM) de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la UNLPam.

9 Según consta en el Informe de Actuación de ese año, fueron: PROEU “Prácticas comunitarias como espacios de aprendizaje y de compromiso social en el ingreso a la vida universitaria”. PROEU “Intercom: Integrando saberes para fortalecer la comunicación interna y externa en Salud Institucional”. PEU “Educación en Contextos de Encierro: prácticas inclusivas y formadoras desde la UNLPam”. PEU “Un lugar en el mundo. Ciclo de cine sobre culturas, regiones e identidades”. PEU “Crecer en comunidad II: iniciativas comunitarias y diálogos con la Universidad para el desarrollo local”. PEU “Pensar con las manos: difusión y educación acerca de la cultura sorda y la lengua de señas”. PEU: “El cine como herramienta para la enseñanza de la Historia”. PEUE “Nuestros problemas - nuestras acciones: construir territorialidades solidarias frente a las inundaciones en el barrio Malvinas Argentinas (Santa Rosa - La Pampa - Argentina)”. AEU “Digitalización, sistematización y difusión de la Colección de Folklore de 1921”. AEU “Pensar con las manos: difusión y educación acerca de la cultura sorda y la lengua de señas”.

10 Sobre los desafíos de este periodo con las prácticas comunitarias se puede leer el trabajo de Alainez y Carcedo (2021).

11 Según consta en el Informe de Actuación de esos años, fueron: PEUs “Prácticas inclusivas y formadoras en Contextos de Encierro” y “Prácticas socio-comunitarias en contextos diversos. Una propuesta de formación integral”.

los años subsiguientes, activándose lentamente con prácticas en 5 PEU/AEU en 2022¹² y otro tanto en 2023¹³.

Otra opción resulta las iniciativas estudiantiles de prácticas comunitarias (que en el Reglamento se denominan de “modalidad específica”) las que tienen una presencia variable a lo largo del tiempo, pero especialmente en pandemia, fueron las que se sostuvieron con mayor fuerza. Y esto porque constituyen apuestas y planificaciones situadas llevadas adelante por estudiantes de manera individual o grupal que en muchos casos articulan procesos de trabajo desde sus propias vinculaciones con otros territorios y actores o localizaciones variadas según su residencia y biografía. Esta fue la modalidad que más abundó en el periodo de pandemia debido a que gran parte del estudiantado estuvo confinado en sus espacios familiares y lugares de origen. En este sentido, la opción de llevar adelante el proceso en sus barrios, pueblos y organizaciones más a mano fue predominante. En estos casos, el acompañamiento a la distancia, también mediado por tecnologías, pero concentrado en la coordinación del Programa fue central.

Cualquiera sea la modalidad en la que se inscribieron las trayectorias comunitarias de estos años, las organizaciones protagonistas fueron fundaciones¹⁴, merenderos y comedores¹⁵, clubes barriales¹⁶, cooperativas¹⁷, bibliotecas populares¹⁸, centros educativos especiales y

12 Según consta en el Informe de Actuación de ese año, fueron: PEU “Prácticas Sociocomunitarias en contextos diversos. Una propuesta de Formación integral”. AEU “Te conozco, te valoro... una experiencia colaborativa para fomentar la recreación y el turismo responsable en el pueblo ferroviario de Hucal”. AEU “Tejiendo Redes, patrimonio en territorio: pasos para una arqueología pública en La Pampa”. AEU “Gestión colectiva del hábitat y producción agroecológica. Una contribución desde la extensión universitaria al reconocimiento de la comunidad ‘El Amanecer’ y de formas ‘otras’ de habitar la ciudad de Santa Rosa”. AEU “Adolescencias sentipensantes, corporalidades libres”.

13 Según consta en el Informe de Trabajo, fueron: PEU “Historias e identidades teñidas de ‘rojo’: acciones para preservar y resguardar el patrimonio documental del Club Atlético Macachín”. AEU “Caminar el barrio y aportar al Espacio Cultural Comunitario”. AEU “Aportes para la educación inclusiva en La Pampa”. AEU “Música pop y enseñanza de inglés en el nivel secundario: principios y práctica de una relación relevante”. AEU “Camino al centenario: acciones para recuperar, preservar y difundir la memoria histórica del club Atlético All Boys”.

14 Se reconoce a: FUNDALHUM, Ayudándonos, LALCEC, Wetrache, Asociación Civil Hucal Despierta, Estrellas Amarillas.

15 Como el Desayunador Villa Germinal, el Merendero Villa Elisa, el Merendero “Luz de Esperanza” todos en Santa Rosa. También el Merendero Municipal de Uriburu.

16 En Santa Rosa, Club Argentino, Club Social y Cultural Deportivo Penales, Club All Boys. En otras localidades, Club Matienzo (Ing. Luiggi) Club Atlético Macachín. Así como la Liga Cultural de Fútbol que nuclea a todas las instituciones de fútbol de la provincia.

17 Entre otras, Reciclados Pampa (Santa Rosa), la Cooperativa Brote Popular (Santa Rosa), Cooperativa de Trabajo Bella Flor (Macachín), La Comunitaria (Gral. Pico).

18 Por ejemplo, entre otras: de Santa Rosa la Clemente Andrada (centro), Teresa Pérez (Barrio Escondido), Pedro Drumell (Barrio Kirchner), Malvinas Argentinas (mismo barrio), Raúl D’Atri (Zona norte). De otras localidades, Héctor R. Tardiani (Quemú Quemú), San Martín (Edo. Castex), Municipal de Salliqueló.

colegios secundarios de carácter público¹⁹, espacios de cuidado y recreativos para adultos mayores²⁰, unidades penales²¹, comisiones vecinales, centros de salud y espacios barriales²² así como algunas destinadas a organismos públicos²³ o sectores/poblaciones particulares²⁴.

Del mismo modo que se planteó en Alonso y Canciani (2024), se observa que a lo largo del tiempo persisten actividades comunitarias donde se concretaron acciones ancladas en las destrezas o saberes adquiridos en la Universidad, por ejemplo, clases de apoyo entre estudiantes de carreras que tienen profesorado, aportes vinculados al manejo de redes, campañas de difusión y elaboración de materiales audiovisuales entre quienes estudian comunicación social, por su parte, actividades de archivo quienes están en la carrera de historia.

No obstante, inscriptas en proyectos y acciones de extensión, o con un sensible acompañamiento docente, también se dieron un sin fin de otras formas de integración y participación comunitaria muy fructíferas como actividades recreativas y lúdicas para personas adultas mayores e infancias; desarrollo de cartografías sociales y económicas, mapeos colectivos y relevamientos de interés para las organizaciones; colaboraciones múltiples en procesos relativos a la economía popular, al medioambiente, temáticas de género y educación sexual integral; participación en la creación, organización y accesibilidad de bibliotecas y espacios sociales diversos; talleres de lectura, grafitis, cosplay, danza, ajedrez, entre otras artes; hasta preparación de viandas, meriendas y alimentos según necesidades de los espacios comunitarios.

De este modo, los aprendizajes en clave situada, en completa sintonía con las necesidades de la comunidad de acogida, lograron cristalizar la polifonía, la multidimensionalidad y la potencia del vínculo experiencial con las organizaciones y su gente. Es, especialmente, a través de recoger estas experiencias donde el vínculo social constructivo y pedagógico podemos

19 Entre otros: Centro Educativo de Formación Laboral Integrada (CEFLI), Centro Integrador Comunitario “Los Sauces” (América) Colegio Secundario “Félix Romero” (Victorica), Colegio Secundario “9 de Julio”, Colegio Secundario “Polivalente de Arte”, Colegio Secundario “Fernando Araoz”, Colegio Secundario “René Favalaro” (Ataliva Roca), Escuela de Apoyo a la Inclusión No 2 de Discapacidad Intelectual, Escuela de Apoyo a la Inclusión N° 1 de Discapacidad Motora, ITES (Toay), Escuela Claro en el Monte (Toay).

20 Entre los referenciados, se destacan los centros Cumelén, Asilo don Bosco, Anita Gonnet, La Vida es Bella, Los Nonos y Good Health.

21 Unidad penal N° 4 (Colonia Penal de varones), N° 13 (Mujeres), N° 30 y Alcaldía UR I. Instituto Provincial de Educación y Socialización de Adolescentes (IPESA) y Programa Guadalupe.

22 En los barrios de Santa Rosa donde se ha trabajado son: Obreros de la Construcción, Néstor Kirchner, Villa Germinal, Zona Norte, Santa María de Las Pampas, asentamiento “El Amanecer”.

23 Por ejemplo, en Santa Rosa Hospital Lucio Molas, Asistencia Pública, Dirección de Discapacidad. También Dirección de Juventud, Desarrollo Social y Humano (Toay) y Dirección de Desarrollo Social y Humano (Gral. Pico)

24 Como los horneros de Toay o el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) de General Pico.

entenderlo dentro del extensionismo crítico feminista (Colacci y Filippi, 2020) siguiendo, incluso, los términos de Paulo Freire (1973), donde “educar” no es “extender algo” desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar” con este saber a quienes habitan en ella; sino que (nos) educamos en la práctica de la libertad, lo que implica “comunicarse” estudiantes, docentes y comunidad.

Algunos desafíos en el horizonte

En este escrito busqué sistematizar y compartir los principales recorridos en el proceso de implementación del Programa de Prácticas Comunitarias en la sede de Santa Rosa de la Facultad de Ciencias Humanas entre sus comienzos en 2017 y 2023.

En los seis años que lleva el programa podemos delinear una serie de observaciones que nos desafían. En su conjunto, repasar los pasos y las principales acciones llevadas adelante fue un ejercicio de autorreflexión situado para capitalizar aprendizajes, repensar propuestas y proyectar colectivamente futuros posibles. El cimbronazo de la pandemia tensionó y desordenó el proceso iniciado y que en 2019 mostraba sus primeros frutos. Desde 2023, nos encontramos re-organizando, re-conectando y re-entramando el Programa en un contexto adverso de profundización de la crisis económica y social de la que la universidad es parte.

El camino transitado viene a reconfirmarnos que las prácticas comunitarias como instancias de formación integral a través de las experiencias en los territorios y en articulación con la extensión universitaria crítica y feminista constituyen una trayectoria potente para participar activamente en la transformación (personal) y social. Y esto es evidente a lo largo de su implementación más allá de los vaivenes impuestos por los escenarios complejos en los que se inscribió su devenir. Estudiantes, docentes, grupalidades y organizaciones comunitarias en su conjunto se vieron atravesadas diferencialmente por este vivenciar dialógico.

Con la misión de potenciar y proyectar las prácticas comunitarias, la apuesta y el desafío es insistir en “abrir microespacios de compromiso social” y a “inscribir microprácticas” (Huer-go, 2006) donde se haga efectivo este compromiso. Para ello, resulta urgente traccionar distintas maneras de hacer (desde el aula hacia los “afueras” y viceversa, con instancias de curricularización cada vez más sólidas) que incluyan activamente cada vez más docentes, equipos y, en consecuencia, estudiantes. Asimismo, pautar, consensuar y practicar horizontes teóricos, pedagógicos compartidos que colectivamente cristalicen los modos críticos y feministas de extensionar. Esto supone, como bien plantea Norverto (2021), en ir más allá de “sumar más”. Invita a llevar, de la teoría a la praxis, un recorrido pedagógico alternativo y contrahegemónico (lo que incluye sus fundamentos epistémicos, teóricos, metodológicos y políticos) que ponga en tensión y promueva, en palabras de Colacci y Filippi (2020) la disputa por el poder tanto al interior como al exterior de la Universidad.

En esta línea, revisar el proceso dado también pone en evidencia que hay una serie de acciones que resultan necesarias: por un lado, el tiempo transcurrido y la experiencia acumulada nos sugiere volver sobre la normativa para actualizarla no sólo en su sentido práctico y pedagógico sino también político sobre el compromiso social universitario hoy. Esto implica explicitar con mayor asertividad los cimientos del tipo de extensión que se promueve, así como las pautas o encuadre para su efectivo desarrollo. La claridad en las asunciones facilitará reconocer la convivencia con otro modelo extensionista (difusionista-transferencista que resulta predominante) y con otro tipo de prácticas (educativas, profesionales, por ejemplo). Vale decir, una nueva normativa que recupere en su letra los aprendizajes de las trayectorias dadas, que sea coherente con la misión y los objetivos propuestos, así como con el andamiaje operativo para su praxis.

Por otro lado, aún seguimos en tiempos de posicionamiento y jerarquización del Programa, lo que se conecta con la promoción y fomento de prácticas integrales curricularizadas que, además, sean efectivamente vivenciadas y reflexionadas desde la extensión crítica feminista. Lo que necesariamente requiere no sólo la formación para estudiantes prevista (que es de mínima), sino también para docentes, no docentes y equipos de gestión institucional de manera interdisciplinaria y transversal. Y, no menor, es cuidar y fortalecer a través del reconocimiento (con incentivos económicos o institucionales dentro de la carrera académica, por ejemplo) para quienes efectivamente llevan adelante esta tarea.

El aciago escenario actual de Argentina nos desafía a soñar y proyectar otros mundos posibles. La insubordinación educativa al modelo hegemónico, o la contrapedagogía, que propone la extensión crítica feminista resultan un horizonte colectivo a compartir, potenciar, consolidar tanto al interior como al exterior de nuestras casas de estudio. En este sentido, hay quienes entendemos que las prácticas comunitarias (claramente en las claves propuestas) constituyen una oportunidad (o herramienta) de incidencia social creativa, constructiva y política, que nos “invita(n) a revalorizar la formación integral y reflexiva por su impacto en las generaciones venideras y por lo tanto en la transformación de las sociedades del futuro” (Zavaro, 2020: 7).

Fuentes documentales

Informes de Actuación del Programa Institucional de Prácticas Comunitarias (2018, 2019, 2020, 2021, 2022). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Informe de Trabajo del Programa Institucional de Prácticas Comunitarias (2023). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Ordenanza N° 083. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (2017).

Resolución N° 297. Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa (2011).

Sitio web del Programa Institucional de Prácticas Comunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas: <https://comunitarias.humanas.unlpam.edu.ar/>

Sitio web de la Secretaría de Cultura y Extensión de la Universidad Nacional de La Pampa <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/extension-universitaria/>

Referencias bibliográficas

Alainez, C. y Carcedo, F. (2021). “Reflexiones acerca del trabajo con la comunidad: desafíos de la curricularización de las prácticas comunitarias en la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam)” Ponencia en *IV Jornadas de Sociología. Agrietar al neoliberalismo en Nuestra América. Pre-ALAS 2022*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCu.

Alonso, B. y Canciani, A. (2024). “Transitar las Prácticas Comunitarias, algunas reflexiones desde las voces estudiantiles”, *Revista Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, Nueva Época* Vol. XX, N° 20, 2023, pp. 78-89.

Baudino, S. comp. (2014). *PEU 2003-2013. Una década de Extensión Universitaria*. EdUNLPam.

Cecchi, N., Laconich, J., Pérez, D. y Rostein, A. (2009). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del SXXI. Entre el debate y la acción*. IEC- CONADU. <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>

Colacci, R. y Filippi, J. (2020). “La extensión será feminista, o no será” *E+E estudios de extensión y humanidades*, volumen 7, no 9, primer semestre 2020. Abril-octubre 2020. Pp. 18-29.

Erreguerena, F (2020). “Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria” *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 10 (13), pp. 1-13. DOI:10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012

Erreguerena, F.; Nieto, G.; Tommasino, H. (2020). “Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña” *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, No 4, abril-diciembre. Sección: Artículos, pp. 177-204 EdUNLPam. DOI: <https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-08>

- Huergo, C. (2006). “Un modo de construir el compromiso social de la universidad” *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, núm. 35.
- Norverto, L. (2021). “Diálogos entre feminismos, estudios de género y extensión crítica. Encuentros y desafíos” en *Encuentro de Saberes / 10*, pp.146-159.
- Norverto, L. y Castro, J. eds.(2016). *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de La Pampa*, EdUNLPam.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias” en *Universidades*, núm. 67, pp. 7-24.
- Tommasino Comesaña, N. y Correa García, N. (2023). “Claves comunes entre la extensión crítica y la epistemología feminista” *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*. Vol7. enero-junio. EdUNLPam.
- Zavaro Pérez, C. (2019). “Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada” *Redes de Extensión / 5*, pp. 7 -22.
- Zavaro Pérez, C. (2020). “Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Participativa (IAP) como fundamento y praxis” *Revista Masquedós N°5*, Año 5. UNICEN.

Una experiencia extensionista con docentes de educación primaria y maestras/os de apoyo a la inclusión.



Resignificando prácticas y sentires en torno a procesos de inclusión educativa

Cristina Pereyra | Instituto Multidisciplinario para la Investigación y el Desarrollo Productivo y Social de la Cuenca Golfo San Jorge | pereyra.cristina@gmail.com

Resumen

En este artículo nos interesa compartir algunas reflexiones que se desprenden de una experiencia de extensión universitaria basada en el desarrollo de talleres con maestras/os de apoyo a la inclusión y docentes de aula en torno al trabajo docente con estudiantes con discapacidad en escuelas de educación primaria-urbanas y rurales- situadas al nor-oeste de la provincia de Chubut. El proyecto de extensión se denomina “Prácticas, saberes docentes e inclusión educativa” y está a cargo de un grupo de profesoras e investigadoras que pertenecen a las cátedras de Educación Especial, Investigación, Pedagogía y Psicopedagogía de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y a la cátedra de Psicología Evolutiva de Trabajo Social (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco). También, se articula con tareas de investigación relacionadas con el estudio de los denominados procesos de inclusión educativa en las intersecciones entre educación primaria, educación especial y ruralidad.

Desde este proyecto de extensión y a través de la modalidad de talleres con docentes, nos propusimos habilitar espacios de encuentro y de intercambio entre docentes de aula y maestras/os de apoyo buscando propiciar que todos/as puedan enunciar-se, escuchar-se, compartir y reflexionar acerca de las prácticas cotidianas y los sentires que se construyen en torno al trabajo docente con niños/as con discapacidad que transitan los denominados procesos de inclusión educativa.

Palabras claves: talleres; prácticas; sentires; docentes; inclusión.

An extension experience with primary education teachers and inclusion support teachers. Resignifying practices and feelings around educational inclusion processes

Summary

In this article we are interested in sharing some reflections that emerge from a university extension experience based on the development of workshops with inclusion support teachers and classroom teachers around teaching work with students with disabilities in primary schools – urban and rural – located in the north-west of the province of Chubut. The extension project is called “Practices, teaching knowledge and educational inclusion” and is in charge of a group of professors and researchers who belong to the chairs of Special Education, Research, Pedagogy and Psychopedagogy of the Prof. and Bachelor of Education Sciences and the Chair of Evolutionary Psychology of Social Work (Faculty of Humanities and Social Sciences, National University of Patagonia San Juan Bosco). It is also articulated with research tasks in relation to the study of the so-called processes of educational inclusion at the intersections between primary education, special education and rurality.

From this extension project and through the modality of workshops with teachers, we set out to enable spaces for meeting and exchange between classroom teachers and support teachers, seeking to encourage everyone to be able to enunciate, listen to each other, share and reflect on the daily practices and feelings that are built around the work of teachers with children with disabilities who go through the so-called processes of educational inclusion.

Keywords: workshops; internship; feelings; teachers; inclusion.

Introducción

Este artículo se deriva de una experiencia extensionista basada en talleres con maestras/os de apoyo a la inclusión (MAI) de un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC) y con docentes de aula de las escuelas de educación primaria en las cuales intervienen estas/os MAI, situadas en la localidad de Gobernador Costa. Esta localidad se ubica al nor-oeste de la provincia de Chubut (Argentina) y se caracteriza por su baja densidad poblacional. También, es importante mencionar que de este CSAYC dependen MAI que llevan a cabo su trabajo en las escuelas de educación primaria de las localidades cercanas a Gobernador Costa, entre ellas, José de San Martín, Río Pico, Tecka, Aldea Las Pampas y Colan Conhue.

Los CSAYC son instituciones educativas que pertenecen a la modalidad de Educación Especial, a cargo de la Dirección General de Educación Inclusiva del Ministerio de la provincia de Chubut, y las/os MAI son quienes integran y conforman a estos CSAYC. Estas/os docentes desarrollan su trabajo docente acompañando las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad y de aquellos/as que son consideradas/os con dificultades en los aprendizajes y que transitan su escolaridad en escuelas de los distintos niveles educativos (inicial, primario y secundario). En torno a este trabajo de acompañamiento, los/as MAI construyen interrelaciones cotidianas con diversos/as actores escolares. Entre estos/as, se encuentran las/os docentes de aula, quienes están a cargo de los grupos clase en los que se encuentran los/as estudiantes con los/as cuales intervienen las/os MAI.

Además, estas/os MAI son docentes que concurren de lunes a viernes a las escuelas y cada una/o de ellas/os trabaja con una o dos escuelas durante la semana y suelen tener entre seis y catorce estudiantes por institución. Cada 15 días asisten al CSAYC donde participan de un espacio institucional de trabajo docente en el que comparten e intercambian acerca de lo vivido durante la semana en las escuelas.

Respecto a los talleres con docentes, podemos decir que en este proyecto extensionista son considerados en dos sentidos. Por un lado, como espacios de formación y desarrollo profesional para los/as docentes y MAI en el marco del proyecto de extensión universitaria denominado “Prácticas, saberes docentes e inclusión educativa”¹. Por otro lado, concebidos como estrategias de investigación en el encuadre del trabajo de campo de un proyecto de investigación, el cual estudia las prácticas y saberes docentes en torno a los procesos de inclusión en las interrelaciones entre maestras/os de apoyo a la inclusión y docentes de educación primaria².

Ambos proyectos –de extensión e investigación– poseen en común el interés por conocer el trabajo docente que se construye y despliega en las interrelaciones entre las/os maestras/os de apoyo a la inclusión y los/as docentes de aula en torno a estudiantes con discapacidad en contextos de desigualdad social y en escuelas primarias públicas ubicadas en la región VI al sur-este y en la región III al nor-oeste de la provincia de Chubut. Estos contextos de desigualdad social asumen diversas particularidades en estas regiones. Respecto a la Región VI, la cual abarca Comodoro Rivadavia y Rada Tilly, las desigualdades sociales están vincu-

1 Proyecto extensionista “Prácticas, saberes docentes e inclusión educativa”. Resolución CDFHCS N° 076/2024. Avalado por el Ministerio de Educación de la provincia de Chubut y auspiciado por el Instituto Multidisciplinario para la Investigación y el Desarrollo Productivo y Social de la Cuenca Golfo San Jorge (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco).

2 Proyecto de Investigación denominado “Prácticas y saberes docentes en torno a procesos de inclusión educativa: una aproximación desde las interrelaciones cotidianas entre maestras/os de apoyo a la inclusión y docentes de educación primaria en Chubut”. Resolución Consejo Superior 385/22. Proyecto de Investigación N°1736. Dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNPSJB. 2022 - 2025.

ladas, principalmente, a la dinámica económica fundada en la producción hidrocarburífera y en políticas estatales basadas en modelos de desarrollo “extractivista”. Esto genera procesos de concentración productiva y condiciones estructurales desiguales que permean la cotidianeidad de los/as sujetos/as, configurando condiciones de vida atravesadas por derechos restringidos en torno a vivienda, alimentación, trabajo, salud y educación. En relación a la Región III, que incluye las localidades de Esquel, Trevelin, Lago Rosario, Gualjaina, Corcovado, Tecka, Gobernador Costa y José de San Martín, las desigualdades sociales están condicionadas por los diversos accesos a las actividades económicas ligadas a la agricultura, la ganadería y el turismo (rural y urbano) vinculado a la geografía e historia de la región.

A diferencia de la Región VI, en la que se encuentran escuelas primarias públicas únicamente urbanas, en la Región III existen escuelas primarias urbanas y rurales, algunas son Unidades Educativas Multinivel (UEM) o de Educación Intercultural Bilingüe. En particular, en esta presentación nos detendremos en los talleres con docentes que estamos desarrollando en la Región III.

Otra cuestión importante a resaltar de los talleres, refiere a que los mismos se encuentran en curso y se estima finalizarlos a mediados del mes de diciembre del presente año 2024. Hasta al momento se han desarrollado seis encuentros –iniciamos en el mes de mayo- y en cada uno de ellos se han abordado temáticas diferentes. Las mismas se van decidiendo de manera colectiva entre el equipo coordinador de los talleres y las/os docentes –de apoyo a la inclusión y de aula- que participan de los mismos.

Por otra parte, cabe mencionar que la convocatoria a participar de los talleres se realizó de manera voluntaria y se llevó a cabo a través del propio CSAYC de Gobernador Costa. Los encuentros tuvieron lugar en las instalaciones de dicha institución y también de algunas escuelas de educación primaria. El desarrollo de estos talleres implica jornadas de trabajo de alrededor de 4 y 5 horas, los días sábados, y están coordinados por profesoras e investigadoras que participan tanto del proyecto de investigación como del proyecto de extensión universitaria- mencionados anteriormente-, quienes son oriundas de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut). Esto supuso que el equipo coordinador del taller se traslade desde esta ciudad hasta la localidad de Gobernador Costa, recorriendo una distancia de 800 kilómetros- ida y vuelta-, con una frecuencia de una vez al mes. Los gastos que suponen los traslados y viáticos son solventados por el propio equipo de profesoras e investigadoras.

Por último, planteamos que en este artículo nos interesa compartir algunas reflexiones que se derivan de esta experiencia de extensión en torno a los talleres con MAI y docentes de aula. Particularmente, respecto a las prácticas y sentires en torno al trabajo docente que se pusieron en juego tanto por parte de las/os MAI como así también de las/os docentes de aula. Dichos sentires y prácticas surgieron a medida que se fueron planteando diversas

temáticas, principalmente, en torno a aquellas que se vinculan con: los procesos de enseñar y aprender; las intervenciones con los/as niños/as con discapacidad; los requerimientos y las normativas institucionales; las relaciones con la familia, los/as profesionales/terapeutas e integrantes del equipo interdisciplinario de educación y las condiciones sociales y materiales del trabajo docente.

A continuación, presentamos brevemente la organización de este trabajo. En primer lugar, mencionamos los antecedentes de estos talleres en el contexto de las prácticas de extensión y de investigación universitaria. En segundo lugar, planteamos la fundamentación y las características que adquieren estos talleres. En tercer lugar, compartimos las reflexiones que se derivan de los procesos de re-significación y objetivación de las propias prácticas y sentires por parte de las/os docentes que participan de los talleres. Por último, planteamos algunas ideas que se esbozan a partir de las reflexiones abordados en este artículo.

Los antecedentes de los talleres desde las prácticas de extensión e investigación universitaria

Durante el año 2022 se llevó a cabo un proyecto de extensión, basado en una modalidad de taller con docentes, destinado a Maestras/os de apoyo a la inclusión de los CSAYC de Gobernador Costa, Esquel, Trevelin y Corcovado, todos ellos pertenecientes a la Región III. En las instancias de este taller, las/os MAI compartieron distintas experiencias y prácticas que pusieron en evidencia un entramado de realidades y problemáticas socio-educativas propias de la complejidad que asume la labor de las/os MAI en estas localidades –de baja densidad poblacional y ruralidad-. Las mismas fueron identificadas a lo largo de los talleres como los núcleos más significativos que tensionaron las prácticas y el trabajo docente de las/os MAI. Específicamente, nos referimos a las implicancias que adquiere el transitar por escuelas de distintas localidades y las distancias entre las mismas, la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas de multinivel y las particularidades del plurigrado, entre otras particularidades (Pereyra, Valente, Díaz y Martínez, 2023). También, surgieron aspectos que hacen a las condiciones materiales y sociales en las que desenvuelven sus prácticas vinculadas a las situaciones de vida de los/as niños/as y sus familias y a las interrelaciones con otros/as sujetos/as escolares y sociales (Pereyra, Valente, Díaz y Martínez, 2023).

Otra cuestión relevante que se desprende de estos talleres, es que las/os MAI durante el desarrollo de los mismos pudieron construir y desplegar sentidos y saberes docentes en torno a sus propias prácticas y a las/os de otras/os compañeras/os. Por esto, la mayoría de las/os MAI manifestaron el interés por continuar con estos talleres, en el sentido de que les aporta para el desarrollo de su trabajo docente, ofreciendo instancias de intercambio y

dialoga entre ellas y en un espacio distinto al espacio institucional que tienen el CSAYC³. Esto generó que entre las/os MAI se significaran estos espacios de talleres como instancias necesarias para fortalecer y enriquecer sus propias prácticas docentes. A su vez, plantearon la necesidad de invitar a estos espacios de taller a los/as docentes de aula. Dado que son con quienes construyen su trabajo docente en torno a estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación primaria.

Por otra parte, desde inicios del año 2022, venimos desarrollando un proyecto de investigación que aborda los saberes y prácticas docentes que se construyen en las interrelaciones cotidianas entre MAI y docentes de educación primaria. Hasta el momento realizamos trabajo de campo con las/os MAI y docentes de aula de las localidades de Esquel, Corcovado y Tecka. Allí llevamos a cabo observaciones y entrevistas etnográficas en los CSAYC y en escuelas rurales y urbanas.

A partir de algunas aproximaciones y análisis realizados respecto a las interrelaciones entre las/os MAI y las/os docentes de aula, en torno a los procesos de escolarización de niños/as con discapacidad, advertimos ciertas problemáticas escolares y socio-educativas, de las cuales algunas se derivan de estas interrelaciones y otras se manifiestan en términos de “preocupaciones” e “inquietudes” expresadas por las propias las/os MAI. Las mismas se vinculan con las siguientes cuestiones:

- el “conocimiento” que circula en las escuelas de todos los niveles educativos respecto a las implicancias y el desenvolvimiento del trabajo de las/os MAI,
- las particularidades que adquieren las prácticas de los/as MAI en torno a los/as diferentes agentes escolares (equipos directivos, docentes de áreas) y específicamente en relación a las/os docentes de aula,
- el abordaje de las problemáticas que atraviesan a las infancias y juventudes referidas a los contextos de desigualdad social y la falta de acceso a condiciones de vida digna,
- las nociones que intentan prescribir las resoluciones ministeriales en relación a los procesos de inclusión educativa y a la escolarización de niños/as con discapacidad. Algunas de ellas son “pareja pedagógica”, “trayectorias educativas integrales”, “PPI”, otras,
- las decisiones y resoluciones respecto a los procesos de enseñar y aprender en aulas “heterogéneas” y “diversas”,

³ Nos referimos a un espacio institucional que se despliega cada quince días en el que se reúnen todas/os las/os MAI en el espacio físico del CSAYC.

- -las conceptualizaciones de discapacidad, diversificación curricular e inclusión educativa en torno a personas con discapacidad.

Al analizar estas cuestiones que se desprenden tanto del trabajo de investigación como así también de las prácticas de extensión, consideramos oportuno proponer y desarrollar talleres con MAI y docentes de aula en los que se aborden estas temáticas. A su vez, planteamos la relevancia que implicaría poner en valor los saberes y prácticas construidas por estas/os docentes en torno a dichas temáticas y que resultarían necesarias de ser documentadas y sistematizadas.

Acerca de la fundamentación y de las características de los talleres

Tal como mencionamos en párrafos anteriores, partimos de entender a los talleres como espacios de intercambio, debate y encuentro que se desarrollan “con” y “entre” MAI y docentes de aula. También, concebimos a los talleres como una propuesta pedagógica desde una concepción de aprendizaje fundamentada en el trabajo colectivo e integrado de la “teoría” y la “práctica” (Achilli, 2008).

Dada las particularidades de estos Talleres con docentes, nos propusimos abordar las prácticas y sentires docentes en torno a determinadas problemáticas escolares y socio-educativas que se vinculan y se derivan de las interrelaciones cotidianas entre MAI y docentes aula en procesos denominados de inclusión educativa. Advertimos que, en el devenir de los distintos talleres, estas prácticas y sentires se abordan desde dos niveles de interrelaciones entre las/os MAI y de los/as docentes de aula. Por un lado, a nivel de la práctica cotidiana desarrollada en interacción con niños/as, agentes escolares (maestros/as de áreas especiales, equipos directivos, supervisores/as de nivel y modalidades, equipo técnico de educación especial, entre otros/as) y sociales (acompañantes terapéuticos, profesionales de la salud, etc.) involucrados en procesos de inclusión educativa y también con las familias. Por otro lado, a nivel de la interacción - en el mismo Taller- con “otras/os” MAI y docentes de aula “diferentes” tanto en concepciones ideológicas, pedagógicas, conceptuales, como en las experiencias profesionales y formativas. En este sentido, el trabajo de coordinación de los talleres se orienta en generar diversos procesos de co-construcción de argumentaciones en torno a determinadas problemáticas escolares y socio-educativas y a partir de las cuales se fueron identificando diversas prácticas y sentires, acerca del trabajo docente en torno a estudiantes con discapacidad, construidos por las/os propias/os MAI y docentes de aula.

Otro aspecto a resaltar es que consideramos a este Taller como una oportunidad para desarrollar un espacio de formación en el que las/os MAI y docentes de aula construyen procesos de reflexividad en torno a sus propias prácticas y las de “otras/os” docentes. Al mismo tiempo supone un proceso de co-construcción y de apropiación de conocimientos y sabe-

res tanto por parte de las/os MAI y docentes de aula como del equipo que coordina este espacio.

Al respecto, partimos de entender a la práctica docente como el trabajo que las/os maestras/os desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que, si bien se definen fundamentalmente por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa (Achilli, 1986) y que se encuentra atravesada por las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan (Rockwell y Mercado, 1988). Consideramos que las prácticas docentes contienen saberes entendidos como un saber docente cotidiano (Rockwell y Mercado, 1988; Mercado, 1991), dialógico, histórico y socialmente construido (Mercado, 2002).

Respecto a la noción de inclusión educativa, retomamos a Sinisi (2010), quien sostiene que el uso del concepto de inclusión aparece fuertemente en el nivel estatal, a partir del año 2004, en los fundamentos de las políticas socioeducativas donde derecho e inclusión aparecen como categorías dominantes. Asimismo, reconocemos que las prácticas que construyen los/as sujetos/as sociales en la cotidianeidad de las escuelas en torno a los procesos de inclusión educativa, adquieren particularidades diversas, entendiendo que es el marco teórico en conjunto con el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella, lo que va a definir sus significados, nunca acabados y en permanente tensión (Sinisi, 2010). En este sentido, si bien las normativas y las políticas educativas enuncian las categorías y nociones que se establecen desde el Estado, las mismas asumen y adquieren sentidos y prácticas diversas en la cotidianeidad de las escuelas. Podemos plantear desde Rockwell y Ezpeleta (1983) que las normativas y las políticas en general develan y visibilizan diferentes intenciones del Estado, las que se pueden evidenciar que refieren al ámbito de educación intentan regir y unificar la organización y las actividades de la escuela. Por ello, conceptualizamos a la escuela como una construcción social e histórica comprendiendo que, en este proceso dinámico y permanente de construcción, las normativas no son determinantes ni son la única forma en que se define la trama de interacciones que se establecen entre los sujetos que constituyen estos espacios o el sentido de sus prácticas (Rockwell, y Ezpeleta, 1983).

En relación a cómo entendemos a los Talleres con docentes, recuperamos los aportes de Achilli (2008), quien señala que los mismos suponen una modalidad de trabajo grupal orientada tanto a la capacitación y al desarrollo profesional docente como a la investigación socioeducativa. La perspectiva de la investigación implica considerar al taller como un “espacio recursivo/dialéctico” de co-construcción de conocimientos teniendo en cuenta el proceso de interacción producida por la co-participación de las/os docentes y el equipo de investigación. Si bien el encuadre teórico metodológico se basa en estrategias investigativas,

las mismas están orientadas a reforzar la profesionalización docente en toda la complejidad que ella implica (Achilli, 2006).

Acerca de re-significaciones de las prácticas docentes que se derivan de los talleres

En este apartado nos interesa compartir algunas reflexiones que se derivan de los procesos de re-significación y objetivación de las propias prácticas y sentires por parte de las/os docentes que participan de los talleres. A continuación, mencionamos algunas de estas reflexiones que reconocemos como constitutivos del trabajo docente y que son recuperados por las/os propias/os MAI y docentes de aula. Ellos son:

- Burocratización de sus prácticas y de lo que se entiende por “inclusión”.
- Decisiones y resoluciones cotidianas que se construyen en “soledad”.
- Trabajo “aislado” en relación a las solicitudes de intervención de otros/as actores (equipos directivos, supervisores, equipo interdisciplinario, etc.).
- Falta de espacios institucionales destinados al trabajo entre docentes de aula y MAI.
- Diversas interpretaciones en relación a los “informes de pedido de intervención del/la MAI”, entre otras.

En los párrafos siguientes describimos cada uno de ellos y compartimos algunas reflexiones en las que se ponen en juego ciertas re-significaciones de las prácticas y sentires por parte de las docentes.

En relación a la “burocratización de sus prácticas y de lo que se entiende por inclusión”, las/os docentes plantean que para solicitar el acompañamiento de las/os MAI en torno a un/a niño/a con discapacidad resulta necesario que se realice una evaluación por parte de los/as profesionales que conforman el equipo interdisciplinario de orientación y asesoramiento de educación especial, conocido entre las/os docentes como el “ETI” (Equipo Terapéutico Interdisciplinario). Sucede que actualmente este equipo no cuenta con transporte para trasladarse hasta las localidades alejadas de la ciudad de Esquel –lugar donde residen los/as profesionales del equipo interdisciplinario-. Cabe aclarar que el transporte para realizar estos traslados depende del Ministerio de Educación de la provincia Chubut y sería este organismo quien debería garantizar el funcionamiento de los mismos para trasladar a los/as profesionales. Sin la evaluación de este equipo interdisciplinario (ETI) los/as MAI no pueden iniciar con el acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieren. A pesar de los reclamos y de las insistencias por parte de las/os docentes de

aula como así también de los/as MAI, los/as profesionales se demoran hasta más de un año en realizar esas evaluaciones y los/as niños/as continúan a la espera de dichas evaluaciones. A estos procesos de demora las docentes del taller han denominado de “burocratización de sus prácticas” como así también del “modo en el que se entiende” al propio proceso de inclusión educativa por parte de quienes conforman el Ministerio de Educación y las supervisiones del área de educación especial y del nivel primario, que son quienes a pesar de la insistencia de los/as MAI y docentes de aula, no permitirían que las/os MAI comiencen a intervenir sin la evaluación de este equipo interdisciplinario.

Respecto a las “decisiones y resoluciones cotidianas que se construyen en soledad”, refieren a que suelen sentir sensaciones de soledad al momento de tomar ciertas decisiones respecto a la escolaridad de estudiantes con discapacidad y que no pueden ser intercambiadas con sus equipos directivos y supervisiones de educación especial. Muchas/os MAI trabajan en localidades que se encuentran distanciadas de la sede CSAYC de Gobernador Costa. Ante esta situación y dada la imposibilidad de encontrarse para intercambiar, asumen que en ciertas ocasiones se encuentran decidiendo en “soledad”. Este sentir se vincula con el siguiente aspecto el cual gira en torno al “trabajo aislado” en relación a las solicitudes de intervención de otros/as actores (equipos directivos, supervisores, equipos interdisciplinarios, etc.). De manera recurrente, tanto MAI como docentes de aula, expresan respecto al trabajo en torno a los/as estudiantes con discapacidad como intervenciones que se desarrollan de manera “aislada”. En este sentido, plantean que son pocas las posibilidades en las que se pueden articular las intervenciones debido a diversas cuestiones. Entre ellas, a las dificultades de acordar en cuanto a la manera de intervenir, a la falta de “respuestas” por parte de equipos directivos de escuelas de educación primaria y del propio CSAYC y a la ausencia de intercambio con los/as profesionales del ETI. A la vez, esta manera “aislada” de intervenir también se siente y percibe respecto a las interrelaciones entre las/os docentes de aula y las/os MAI. Esto sucede, sobre todo, dado la falta de espacio e instancias institucionales para garantizar el trabajo entre las/os MAI y las/os docentes de aulas. Suelen ser escasos los momentos en los que pueden articular “efectivamente” las/os MAI y los/as docentes de aula y decidir cuestiones referidas a los procesos de escolarización de los/as estudiantes con discapacidad. A pesar de esta imposibilidad, la mayoría de los intercambios y acuerdos se producen en el horario de clase, durante los recreos y en espacios extraescolares. Lo cual supone para ambas/os docentes -MAI y docentes de aula- abandonar otras tareas o realizarlas de manera simultánea a otras acciones a las que también “deben prestar especial atención”.

Por último, un aspecto que fue abordado durante los últimos talleres refiere a las “diversas interpretaciones que asumen los informes y pedidos de intervención del/la MAI”. En general, las/os docentes de aula, sostienen que en ocasiones sus informes han sido rechazados

por parte del “ETI” dado que “no cumple con ciertos requisitos” y que “están elaboradas desde la imposibilidad”. Esto suele disgustar a las/os docentes de aula, quienes interpretan que “desconocen” la manera que se espera desde el “ETI” que sean elaborados dichos informes. Al respecto, sostienen que debería ser necesario que los/as profesionales del “ETI” realicen una charla informativa que oriente a las/os docentes de aula en la elaboración de los informes de solicitud de intervención de las/os MAI. En torno a ello, algunas/os MAI aseguran que orientan a las/os docentes de aula en la elaboración de los informes, sin embargo, desconocen qué sucede cuando esos informes están en poder de los/as profesionales del “ETI”.

Los aspectos abordados en este apartado intentan dar cuenta de aquellos sentires que construyen tanto las/os MAI como así también las/os docentes de aula respecto al trabajo en torno a los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad. Nos interesa compartirlos, ya que advertimos que los mismos se construyen a modo de reflexión y análisis en relación a sus prácticas y que éstas se han construido a lo largo de los distintos encuentros y talleres.

A modo de cierre

Durante los distintos encuentros en los que se desarrolló el taller, pudimos generar espacios de diálogo, debate e intercambio entre MAI y docentes de aula que desenvuelven su trabajo en distintas escuelas y localidades. Esto permitió desarrollar procesos de reflexión que habilitaron la propia problematización de las prácticas y el trabajo en torno a estudiantes con discapacidad, especialmente, en contextos donde crecen las situaciones de las desigualdades sociales- en términos de acceso a salud, educación, vivienda, otras- y se precariza la labor docente.

Las/os docentes que se encuentran participando de estos talleres valoran el espacio y la necesidad de contar con estas instancias de trabajo al interior de sus instituciones educativas. Desde la coordinación, percibimos que en este taller tanto MAI como docentes de aula, pudieron construir y desplegar prácticas y sentires docentes en torno a sus prácticas, fundamentalmente, aquellas que se desarrollan en torno a estudiantes con discapacidad. Además, se desarrollaron vínculos de sostén entre MAI y docentes de aula, necesarios para acompañar las complejas tramas de inclusión educativa en las cuales ellas despliegan sus prácticas docentes. Consideramos que estos espacios de diálogo e intercambio constituyen en sí mismos, ámbitos que hacen a las interrelaciones entre MAI y docentes de aula donde se construyen, discuten, reproducen, sostienen, transforman y elaboran posiciones respecto a los modos y a las formas en las que producen sus prácticas docentes en las escuelas que habitan. En estos intercambios las/os MAI a partir de la objetivación de situaciones vividas

generaron instancias de reflexividad colectivas y personales, donde se gestaron re-significaciones de las experiencias propias y de otras docentes.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario*.

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens Ediciones.

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor.

Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.

Pereyra, C., Valente, G., Díaz, G. y Martínez, V. (2023). Acerca de las particularidades de las prácticas docentes de les maestros de apoyo a la inclusión en contextos de ruralidad en la provincia de Chubut. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 71-88.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.



Experiencias comunitarias en San Eduardo (Santa Fe). Construcción de conocimientos y saberes en torno a la presencia de pueblos originarios

Mariela Gallego | Centro de Estudios Interdisciplinarios en Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario | mvgallego74@gmail.com

Juan David Avila | Centro de Estudios Interdisciplinarios en Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario | juandavidagatielloavila@gmail.com

Patricia Garay | Escuela Primaria N.º 6008 “Tucumán”, San Eduardo, Santa Fe | patrigaray04@gmail.com

Carolina Píccoli | Centro de Estudios Interdisciplinarios en Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario | CONICET | cvpiccoli@yahoo.com.ar

Antonella Navarro | Comuna de San Eduardo, Santa Fe | antonelanavarro@gmail.com

Mónica Flores | Museo Regional y Archivo Histórico “Nicolás Busso”, Comuna de San Eduardo, Santa Fe | monifl66@live.com.ar

Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir nuestras experiencias y estrategias implementadas en la articulación con la comunidad de San Eduardo, provincia de Santa Fe, para la discusión crítica sobre los supuestos vinculados a la presencia de los pueblos originarios en el sur santafesino.

Fruto de esta interacción, concretamos un proyecto de extensión “Emergiendo desde las raíces” (Resol. N.º 2043/2022) que desarrollamos conjuntamente entre estudiantes, docentes y directivos de la Escuela Primaria N.º 6008, Comuna y Museo de San Eduardo y estudiantes, docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Rosario.

Muchas localidades del sur santafesino (Argentina) asentadas en cercanías de lagunas reconocen la historia local a partir de la fundación de los pueblos a orillas del ferrocarril. Las raíces de esto se encuentran en la construcción de una historia política que anula el registro de los pueblos originarios que habitaron los mismos territorios, en pos de una homogeneización y territorialización impuesta desde la conformación del Estado-nación. A pesar de la gesta de un discurso que procuró invisibilizar toda presencia del (otro) indígena, no logró erradicar en las tradiciones orales toponimias, caminos y narrativas, que testimonian los territorios construidos por estos pueblos hasta la actualidad. Las investigaciones arqueológicas en estas lagunas sumaron a estos múltiples saberes en territorio.

Palabras Claves: experiencias comunitarias, arqueología, construcción de saberes y conocimientos, pueblos originarios

Community experiences in San Eduardo (Santa Fe). Building knowledge and know-how around the presence of indigenous peoples

Summary

The objective of this work is to share our experiences and strategies implemented in the articulation with the community of San Eduardo, province of Santa Fe, for the critical discussion on the assumptions linked to the presence of indigenous peoples in the south of Santa Fe.

As a result of this interaction, we carried out an extension project “Emerging from the roots” (Resol. No. 2043/2022) that we developed jointly between students, teachers and directors of the Primary School No. 6008, Commune and Museum of San Eduardo and students, teachers and researchers from the National University of Rosario.

Many towns in the south of Santa Fe (Argentina) settled near lakes recognize local history from the founding of the towns on the banks of the railroad. The roots of this are found in the construction of a political history that annuls the record of the indigenous peoples who inhabited the same territories, in pursuit of a homogenization and territorialization imposed since the formation of the National State. Despite the achievement of a discourse that sought to render invisible any presence of the indigenous (other), it did not succeed in eradicating toponyms, paths and narratives from oral traditions, which bear witness to the territories built by these peoples until today. Archaeological research in these lakes added to these multiple knowledges in the territory.

Key Word: community experiences, archaeology, construction of knowledge and know-how, indigenous peoples

Introducción

Nuestros trabajos de investigación arqueológica en los sitios de las lagunas El Doce, Las Lágrimas y La Amarga, cercanos a la localidad de San Eduardo (SO Santa Fe, Argentina), brindaron información sobre las ocupaciones de los ambientes lagunares¹ por parte de las sociedades cazadoras recolectoras que habitaron recurrentemente estos espacios desde hace más de 8.000 años antes del presente -en adelante AP- (Avila 2011, Avila y Ceruti 2013, Avila et al. 2006, 2013, 2022, Ayuso et al. 2006, Cornaglia Fernández 2013, Gabrielloni 2012, Píccoli 2009; Píccoli y Gabrielloni 2012; Píccoli et al. 2023, 2024; Sartini 2011). Estas evidencias generaron un cimbronazo en la población local a partir de 2010 (momento en que se da difusión a los resultados de las dataciones radiocarbónicas), donde se comenzó a reconfigurar la historia regional y a discutir la presencia originaria en esos territorios. A partir de la reflexión acerca de los conocimientos generados entablamos un espacio de interacción a través de los años (desde 2003 hasta el presente) con los distintos gobiernos de la comuna de San Eduardo, vecinos que participan en espacios culturales, docentes y estudiantes de la Escuela Primaria y docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Avila y Gallego 2023, Gallego y Avila 2019, Gallego et al. 2024).

El objetivo de este trabajo es compartir nuestro posicionamiento y estrategias implementadas para gestar vínculos con la comunidad de San Eduardo, provincia de Santa Fe (Argentina), ya que se encuentra asociada a ambientes lagunares en los que llevamos adelante nuestras investigaciones arqueológicas. El eje principal de esta articulación es la discusión crítica sobre los supuestos vinculados a la presencia e importancia de asentamientos de pueblos originarios en el sur santafesino. Como acciones participativas llevamos a cabo talleres como dispositivos fundamentales de acción educadora para la apropiación de los procesos de aprendizajes, donde el diálogo, la experiencia, la discusión y la reflexión fueron la forma de construir conocimientos (Anijovich 2009). En el proyecto de extensión cooperativo-colectivo que aquí comentaremos (desarrollado entre los años 2022-2024), la motivación, la participación y el compromiso social fueron orientadores de la práctica (y la toma de decisiones fue conjunta), buscando habilitar el desarrollo de hábitos de trabajo grupal. Fruto

¹ Nuestros trabajos se centran en territorios lagunares ya que “han sido lugares donde se han asentado y vivido las sociedades aborígenes a lo largo de milenios. Estas ventanas del pasado nos han permitido reconocer a las lagunas como un territorio estratégico. Si bien el agua de las lagunas puede ser considerada un recurso natural y una necesidad vital, deben haber atraído no sólo a los grupos humanos sino también a una gran diversidad de fauna y flora, pero también puede ser concebida socialmente como un bien para ser poseído o, incluso, un territorio sagrado. Por eso consideramos que las lagunas han sido territorios construidos culturalmente producto de la interacción entre el medio natural y la dimensión humana, social y simbólica, que representan una forma de concebir la naturaleza, el espacio, el tiempo, en definitiva, una forma de concebir el mundo de cada sociedad” (Gallego y Avila 2019: 797).

de esta interacción, se produjeron una variedad de encuentros, actividades y construcción de espacios, dados en los términos de solidaridad y compromiso con los procesos de transformación de las sociedades que desde la extensión universitaria venimos considerando en tanto proceso crítico, dialógico, formativo e integral que se genera en los docentes y estudiantes universitarios. Esta vocación transformadora, nos llevó a establecer una relación de comunicación dialógica en la que universitarios (docentes y estudiantes) y comunidad local (escuela, comuna y museo), resultan transformados por el proceso de la praxis (Tomasino y Cano 2016).

Estas acciones se enmarcaron en el proyecto de extensión “Emergiendo desde las raíces” acreditado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Resol. N.º 2043/2022) y en el proyecto de investigación “Investigaciones arqueológicas de grupos cazadores-recolectores que habitaron en los ambientes lagunares del sur de Santa Fe (Campo de Dunas del Centro Pampeano, Argentina) durante el Holoceno”, acreditado en Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Rosario (Resol. CS Nº 913/2022).

Los hallazgos arqueológicos en las lagunas antes mencionadas generaron gran expectativa en la comunidad local². Nuestras propias reflexiones en torno a estos hallazgos en contraposición a los relatos oficiales en la región, nos impulsó a proponer la discusión sobre la visibilidad de los pueblos originarios en San Eduardo y comenzar la narración de otras historias. En forma conjunta la comuna de San Eduardo, la Escuela Primaria N.º 6008 y la Universidad Nacional de Rosario iniciamos hace ya una década un proceso de indagación sobre las historias y memorias locales, sobre los pueblos originarios que habitaron y/o habitan la región.

Proceso de Territorialización en San Eduardo

El sur santafesino, delimitado geopolíticamente por el departamento General López, tiene una historia compleja vinculada a los diversos procesos de poblamiento. Estos procesos se remontan a la presencia de sociedades originarias desde inicios del Holoceno medio con fechados radiocarbónicos, que dieron una antigüedad de 8274 + 68 años AP (Avila 2011, Avila y Ceruti 2013). Además de una serie de fechados tempranos, se registran ocupaciones más

² Cabe aclarar que el interés por estos temas en los habitantes de San Eduardo y la región se incrementa en el año 2010 cuando el equipo de investigación difunde los resultados de los análisis radiocarbónicos que arrojaron una profundidad temporal de más de 8.200 años AP (Avila 2011). Con ello, percibimos que nuestro discurso desde la arqueología, en la construcción de saberes de ese pasado poco reconocido, comenzó a tener mayor aceptación. Sin embargo, el dato en sí remarcó más la lejanía temporal por sobre la recurrencia de sucesivas ocupaciones de los territorios lagunares por poblaciones cazadoras-recolectoras. Esto abrió el camino a discusiones para problematizar si esta antigüedad no entró en un laberinto en donde se transformó en un elemento aislado y sin contenido. Reflexionamos acerca de si la difusión de las dataciones radiocarbónicas fue positivo o negativo al momento de visibilizar la continuidad temporal y espacial de las sociedades originarias en esta región.

tardías en un rango que abarca desde 3490 ± 120 años AP a 1450 ± 50 años AP (Avila 2011, Avila y Ceruti 2013, Avila et al. 2022, Gallego y Avila 2019). En estos contextos de ocupaciones tempranas se han recuperado instrumentos de rocas y huesos faunísticos (cuchillos, raederas, raspadores, puntas de proyectil, molinos y sus manos, retocadores, biseles, entre otros); tiestos (fragmentos de vasijas cerámicas, correspondientes a cuencos grandes y jarras, entre otros), restos óseos faunísticos con marcas que evidencian el consumo (guanaco, ñandú, venado de las pampas, entre otros); y restos óseos humanos correspondientes a entierros (Avila et al. 2013, 2022, Ayuso et al. 2006, Cornaglia Fernández 2013, Gabrielloni 2012, Píccoli 2009; Píccoli y Gabrielloni 2012; Píccoli et al. 2023, 2024).

La dinámica de poblamiento se redefine posteriormente con la ocupación de estos ambientes y zonas aledañas por parte de sociedades euro americanas. En épocas de la colonia, hacia fines del siglo XVIII, se trazaron las primeras líneas de fuertes y fortines que atravesaron el sur santafesino - Guardia de la Esquina, India Muerta, Melincué y Pavón- (Battcock 2009). Ya en el siglo XIX, durante la Presidencia de Bartolomé Mitre, se extiende la línea de fortificaciones entre los años 1863 y 1864 donde se emplazaron los fortines Hinojo, El Zapallar, Estaqueadero, Chañar, La Larga, Los Leones y Loreto (Mollo 2011). Estas reconfiguraciones del espacio formaron parte de políticas de control efectivo del Estado-nación sobre estas tierras en detrimento de los pueblos originarios que las habitaban (Battcock 2009, Gallego y Avila 2019).

A partir de la implementación de la Ley de Inmigración y Colonización sancionada en 1876, se da comienzo a la venta de las tierras del sur de Santa Fe, que traería aparejada la inmigración y colonización, dados los incentivos oficiales que los distintos gobiernos nacionales ofrecían para “poblar” estos territorios. Los principales compradores fueron capitalistas de Buenos Aires, inmigrantes sajones, hacendados criollos ya establecidos, militares y políticos, que se beneficiaron con esta ley y adquirieron entre 30.000 y 270.000 has. (Landaburu 1985, Vacante 1992).

Eduardo Casey en 1881 adquiere 72 leguas denominadas como “los campos del Venado Tuerto”, que luego subdivide en lotes de 1 legua y remata a través de la firma Bullrich y Cía. Entre los compradores se encuentran los hermanos Garrahan, irlandeses, quienes compran 5 lotes, los cuales diez años después se convertirían en el pueblo de San Eduardo (Landaburu 1985, Vacante 1992).

La localidad de San Eduardo fue fundada el 6 de octubre de 1890 por la compañía de Tierras del Grand Sur de Santa Fe y Córdoba Ltda, la cual 2 años después, el 3 de septiembre de 1892 relocaliza el trazado del pueblo a partir de la llegada del ferrocarril a su actual ubicación geográfica (Vacante 1992).

Dicha localidad registra una población de 1.158 habitantes (INDEC, 2022). Cuenta con tres instituciones educativas: la Escuela Provincial N° 6008 “Tucumán”, que posee comedor escolar y asisten 200 alumnos aproximadamente, la Escuela Rural “José Hernández”, con alrededor de 30 alumnos, y la Escuela de Enseñanza Media N° 368 que posee 90 alumnos estimativamente. La población, tanto la urbana como la rural, fue decreciendo con el correr del tiempo, siendo una de las principales causas la escasez de empleo y fuentes que lo activen. En la actualidad se está dando un proceso de repoblamiento en la localidad desde que se logró realizar la pavimentación del acceso del pueblo desde la Ruta Nacional N.º 8 en 2019. La economía está basada en la explotación agrícola-ganadera. En las zonas donde no es posible realizar cultivos se destina a la cría de ganado. La región cuenta con una planta cerealera, complementada con actividad comercial.

Narrativas en torno a la construcción de la historia de San Eduardo y la región

En nuestra articulación con los pueblos y ciudades del sur santafesino, y específicamente en San Eduardo, pudimos notar que, tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal (Brambilla 2024), la historia local se reconoce a partir de la fundación de los pueblos a orillas del ferrocarril. Las raíces de esto se encuentran en la construcción de una historia política que anula el registro de los pueblos originarios que habitaron estos territorios. Este relato se basa en la idea del poblamiento efectivo de un espacio “vacío”, por inmigrantes europeos y grandes terratenientes porteños, a fines del siglo XIX. Así, este territorio debía ser ocupado ya que era considerado como un espacio sin gente que podía ser apropiado por el Estado-nación para venderlo. Como resultado, se cambia su geografía, delimitándose nuevos territorios con la llegada del alambrado y, junto a ello, se invisibiliza a las poblaciones originarias y criollas que ya existían en estos territorios. Sin embargo, esta política de homogeneización y territorialización impuesta desde la conformación del Estado-nación no logró erradicar de las tradiciones orales toponimias, caminos y narrativas que testimonian los territorios construidos por estos pueblos hasta el día de hoy. La recuperación y estudio del registro arqueológico presente en estas lagunas incorporó evidencias a estos múltiples saberes en territorio.

Traemos a colación una cita de Porto Gonçalves que ilustra lo antedicho: “Tradicionalmente el territorio ha sido considerado como la base natural del Estado y de hecho todo sistema-mundo estaba basado en esa idea, la de una lógica territorial estatal” (Porto Gonçalves en Aichino et al. 2015: 247), sosteniendo que las comunidades desnaturalizan este concepto proponiendo el debate de que dentro del territorio nacional hay muchas territorialidades.

En narrativas de historiadores locales se observa esa negación de la multiplicidad de territorialidades presentes en el Sur de Santa Fe donde se patentiza la segmentación de la historia, ausencia de las sociedades originarias y ponderación de los nuevos inmigrantes que poblarían las tierras y dieran paso a la “civilización” (e.g. Landaburu 1985, 1988; Vacante 1992). Estos relatos negacionistas, racistas, discriminatorios siguen siendo avalados por algunos sectores de nuestra sociedad, como se ha observado en acontecimientos recientes ocasionados con pueblos originarios de diferentes regiones de nuestro país.

Entre los escritos de historiadores locales y regionales que dan cuenta de ello, se encuentra “San Eduardo, su historia y sus hombres. Libro del Centenario” (Vacante 1992). En este libro, Vacante, vecino de San Eduardo, comenta:

Hasta mediados del siglo pasado esta zona fue escenario de la épica lucha de las dos razas, la blanca y la india que defendían sus legendarias tierras. (...) el indio fue recién vencido por el General Roca, y con su derrota, la raza blanca se adueña del campo, vencido el cobrizo hombre de la pradera, vendría con el arado el rubio italiano a hablarle a la tierra otro idioma de trabajo y progreso. (...) de los aborígenes del lugar nunca pudimos encontrar ejemplares de su industria, salvo algunas piedras de boleadora y puntas de flecha de neto corte pampa. (...) La colonización con una raza de hombres rubios tez clara de ojos celestes y grises, músculos de hierro y voluntad de acero que ocupan las tierras de San Eduardo, irlandeses, italianos y españoles, un canto de paz y de trabajo se inicia con el primer surco abierto en la tierra virgen... (Vacante 1992: 21-22).

Esta cita del libro del centenario de la localidad de San Eduardo (Vacante 1992) nos motivó a preguntarnos cómo se había construido la historia oficial del territorio nacional no sólo de San Eduardo sino de muchos pueblos del sur santafesino, de qué formas se habían invisibilizado a los pueblos originarios, a través de los dispositivos de saber-poder científicos, religiosos, militares declarando el exterminio de sujetos indígenas (Rodríguez 2017). Esos relatos que propiciaban la construcción de ciudadanía imaginada desde el Estado-nación (blanca, trabajadora y básicamente europea -civilizada-), activaron dispositivos coercitivos y hegemónicos políticos, sociales y culturales de inclusión, de exclusión, de desterritorialización y de mestizaje, en el marco de relaciones de colonialidad cuyas consecuencias continúan hasta hoy (Rodríguez 2015, Segato 2010, Ramos y Rodríguez 2020).

A partir del retorno de la democracia a fines del siglo XX en nuestro país, observamos una creciente visibilización de las identidades originarias, de reconocimiento como sujetos de derecho donde se inscriben normativas y políticas que nos llevan a considerar cómo se fueron dando las reconstrucciones de esas identidades (Rodríguez 2015, Gomitolo et al. 2020).

En la actualidad, en la provincia de Santa Fe podemos distinguir un proceso de reemergencia étnica “controlado territorialmente” por parte del Estado, a partir del carácter activo que adquieren los censos, la tramitación de las personerías jurídicas, el Registro Especial de Comunidades Aborígenes y la demanda y otorgamiento de lotes; por medio de los cuales se visibiliza/invisibiliza, registra, sostiene y soslaya una serie de discursos sobre los sujetos indígenas santafesinos y sus condiciones para la acción (Gomitolo et al. 2020).

Si bien en la localidad de San Eduardo, no se han registrado comunidades originarias en la actualidad, particularmente en el Departamento General López, están reconocidas cuatro comunidades pertenecientes a pueblos Mocoí en las localidades de Venado Tuerto -Mocovi Lava Coqom-, Melincué -Noague Noa Nonot’l-, Firmat -Mosoq Paqarin- y Carreras -Maicasari lagpa- (www.santafe.gov.ar). Estas comunidades migraron desde el norte santafesino y de la provincia del Chaco a fines de la década del ‘60 del siglo XX como producto de la mecanización agraria y la reconfiguración de los mercados de trabajo, donde eran contratados en la zona centro-sur de la provincia como trabajadores temporarios maiceros, principalmente (Cardozo y Benzi 2020). Sin embargo, cabe aclarar que, en los últimos años se están constituyendo nuevas reemergencias étnicas, a partir de la configuración de comunidades querandíes en las localidades de Elortondo -Huemarpén Inchalá- y Rosario -Huimén Diuinambí-. Esta búsqueda de ancestralidad por parte de algunas personas que comenzaron a indagar sobre sus ascendencias originarias (querandíes) de algunos familiares que vivieron hace un siglo en los distintos territorios del Dpto. General López, Santa Fe, pudieron haber tenido cierta vinculación con los distintos hallazgos realizados en Melincué, San Eduardo, Murphy y Villa Cañás, relacionados a sociedades cazadoras recolectoras pampeanas, que resonaron el último tiempo con mucha intensidad en los medios de comunicación regionales. Estos nuevos emergentes de la memoria colectiva, entendida como una reconstrucción más que un recuerdo con códigos culturales compartidos, parten de las memorias individuales, poniendo en evidencia los límites de esa imagen oficial del pasado y, son permanentemente construidas, deconstruidas y reconstruidas, con los instrumentos de la historia oral, y con las vivencias en los territorios donde se hallan aquellas herencias ancestrales que en la actualidad provocan un orgullo especial. Así, la ancestralidad de estas poblaciones puede entonces volverse promesa de futuro y un desafío al orden establecido (Jelin 2002, Pollak 2006).

Con los hallazgos de noviembre de 2003 en la laguna El Doce (Avila *et al.* 2006, Avila 2011) y sucesivas investigaciones que se continúan hasta la actualidad, se generó gran expectativa en la comunidad local, especialmente por los materiales arqueológicos que se habían encontrado. Nuestras propias reflexiones en torno a estos hallazgos en contraposición al relato oficial del Estado en la región, nos impulsó a proponer la discusión sobre la visibilidad

de los pueblos originarios en la sociedad de San Eduardo y comenzar la narración de otras historias.

En la última década, en forma conjunta la comuna de San Eduardo, la Escuela Primaria N.º 6008 y la Universidad Nacional de Rosario iniciamos un proceso de indagación sobre las historias locales, así como relatos orales sobre la presencia en la zona de los pueblos originarios. En estos relatos aparece una representación de estos pueblos como “malones” que venían de otros lugares para apropiarse de los recursos, que no les eran propios. Se trataba de “otros” que no se habían asentado en estos territorios. En contraposición, aparecen ante nosotros infinidad de toponimias de lagunas, ríos, cañadas y bañados, así como de nombres de algunas localidades, que hacen referencia a nombres indígenas en algunos casos de origen Guaraní, Mapuche-Ranquel o Querandí, Melincué, Carcarañá, Ancalú, Berabevú, Cañada del Bagual, entre otros (Mollo 2017). Otros lugares deben sus nombres a leyendas o relatos sobre la presencia indígena en la región: Lagunas Las Lágrimas, del Tuerto Venado, Cañada de los Leones, Melincué, El Estaquedero, entre otros (v. Yanicelli de Brianza y Stomilovich 2021, Landaburu 2000). Además, a lo largo de los distintos procesos históricos se fue dando la resignificación de territorios indígenas: las antiguas rastrilladas, sobre las cuales se constituyeron los caminos hacia los fortines como el Estaquedero, Hinojo, Loreto, El Zapallar, La Larga y Melincué, entre otros, hoy coinciden, en algunos casos, con los caminos comunales, rutas provinciales y/o nacionales (Mollo 2017). Algunas de estas toponimias se entrelazan con las historias que empezamos a rastrear a través de entrevistas realizadas a vecinos de San Eduardo, a partir de narraciones sobre diferentes presencias indígenas.

A partir de los materiales arqueológicos recuperados en las lagunas El Doce, Las Lágrimas y La Amarga (en el distrito de San Eduardo) se abrió otro escenario relativo a la ocupación por parte de los pueblos originarios de estas zonas. Esto impulsó el trabajo de forma articulada con los vecinos y la comunidad escolar en actividades de reflexión y construcción de historias otras. De todas formas, nuestro trabajo colectivo puso en tensión las miradas hegemónicas sobre la historia oficial que permanecen en algunos sectores de la sociedad saneduardense, dejando expuesta esa colonialidad del poder, entendida como una forma histórica de construcción del poder, constituida por el eurocentrismo y el capitalismo colonial moderno. Esta construcción consolida un patrón mundial de poder que expresa la experiencia de la dominación colonial europea conformando una racionalidad eurocéntrica (Quijano 2014).

De estas experiencias y del diálogo entablado con la comunidad surgió la necesidad de la gestación de un museo comunitario, entendido como un espacio permanente de construcción colectiva donde cada uno puede pensarse como generador y portador de historias y asumir una actitud activa frente al presente (Ayuso et al. 2007). Así, se creó en 2009 el Museo Regional y archivo histórico “Nicolás Busso”, en parte de la antigua estación del ferrocarril.

Articulación de un proyecto de extensión

Con la reforma educativa del 2006, con la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 y específicamente en la provincia de Santa Fe con posteriores modificaciones, sin olvidar el antecedente dado por la reforma de la Constitución Nacional llevada a cabo en 1994 donde se realiza el reconocimiento de la pre-existencia étnica de los pueblos originarios, comienza a generarse un cambio en los contenidos curriculares vinculados a las diversidades culturales y el cuidado del patrimonio cultural y natural. Estos contextos favorecen el tratamiento en los espacios escolares de la presencia de los pueblos originarios a nivel regional.

Partiendo desde un proyecto escolar durante la pandemia (años 2020-2021), los y las estudiantes de la escuela primaria comenzaron a preguntarse cómo podrían hacer conocer a su pueblo qué historias y lugares serían interesantes mostrar o difundir. Esta motivación de los niños y niñas estaba vinculada con una forma de fomentar el turismo y, a partir de ello, dar a conocer su pueblo a otras localidades de la región y la provincia. Como equipo de investigación regional, nos sumamos a esta inquietud en la indagación del pasado local y regional, específicamente sobre la presencia de pueblos originarios en estos territorios del sur de Santa Fe.

Como fruto de esta necesidad curricular y la curiosidad generada sobre las prácticas arqueológicas en la región, desarrollamos un proyecto de extensión comunitario “Emergiendo desde las raíces”, aprobado y acreditado por la Universidad Nacional de Rosario (Resol. N.º 2043/2022), conjuntamente entre estudiantes, docentes y directivos de la Escuela Primaria N.º 6008, Comuna y Museo de San Eduardo y estudiantes, docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Rosario (carreras de Bellas Artes, Antropología, Turismo y Gestión Cultural).

Este proyecto parte de considerar a las actividades, proyectos y programas de extensión universitaria como forma de construcción social de conocimientos-saberes académicos-populares en una relación de articulación dialógica (Tünnermann Bernheim 2000). Este concepto de extensión crítica tiene sus bases en las concepciones de educación popular de Paulo Freire (2014) y en la investigación-acción-participativa de Orlando Fals Borda (1993). Así la extensión es concebida como un proceso crítico, dialógico, formativo e integral que genera en los docentes y estudiantes universitarios el sentido de solidaridad y compromiso con los procesos de transformación de las sociedades. Esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de las sociedades con las que articula, intentando aportar a la generación de procesos de poder popular (Tomasino y Cano 2016).

Otro aspecto que consideramos de la extensión crítica es la vocación transformadora, y en ella, la importancia que otorga al vínculo educativo “sustantivamente democrático”, como elemento central en las relaciones de saber-poder que se establecen en el proceso de extensión. Por eso hablamos de una relación de comunicación dialógica en la que universitarios (docentes y estudiantes) y comunidad local (escuela, comuna y museo), resultan transformados por el proceso de la praxis (Tomasino y Cano 2016).

Nos posicionamos en una perspectiva acerca de la Educación como un derecho humano fundamental. Una mirada sobre la tarea educadora en tanto proceso/construcción/creación. La reflexión y la participación en esta experiencia fueron articuladas en función de descotidianizar lo familiar, es decir, todo aquello que percibimos como dado; historizar desde nuestro presente, para desnaturalizar los discursos hegemónicos, específicamente sobre el pasado regional a través de la recuperación de las memorias (Jelin 2002, Pollak 2006).

En el proyecto de extensión llevado a cabo, articulamos con metodología del aprendizaje donde el proceso de construcción del conocimiento está basado en preguntar y estimular la curiosidad; aprendiendo a arriesgarse y a equivocarse para seguir avanzando en los saberes desde una pedagogía de la creación o de la pregunta (Freire 2014). Enfatizamos el trabajo colectivo/cooperativo en la diversidad y el seminario-taller como un dispositivo de acción educadora para la apropiación de los procesos de aprendizajes, a través del diálogo, la experiencia, la discusión y la reflexión.

Buscamos construir modos de vinculación que reconozcan a los intercambios intersubjetivos como centrales para la coproducción de conocimientos-saberes sobre la ancestralidad de estos territorios lagunares, pensándolos como construcciones socio-históricas para reflexionar sobre las ascendencias originarias que posiblemente estén presentes en diferentes miembros de la sociedad saneduardense.

Experiencias comunitarias

Este proyecto de extensión nos brindó la posibilidad de ir construyendo espacios transformadores como la realización y renovación anualmente de muestras arqueológicas en el Museo de San Eduardo (Figura N.º 1 a y b). Allí se diseñaron paneles explicativos y se exponen materiales líticos, cerámicos y óseos faunísticos de los sitios arqueológicos lagunares de la región. Este museo abre sus puertas los fines de semana para visitantes ocasionales de la localidad y por solicitud de instituciones escolares de la región interesadas en sus muestras y patrimonio cultural.



Figura N.º 1 a y b. Muestra arqueológica en el Museo Regional y Archivo Histórico “Nicolás Busso”, San Eduardo, Santa Fe, año 2024.

Además los estudiantes de la Escuela Primaria N° 6008 llevaron a cabo la exposición de los avances de este proyecto en la feria de ciencias provincial, donde los supervisores de la Región VII de Educación de la Provincia de Santa Fe quedaron muy interesados en el proyecto (Figura N.º 2a). Por ello, en el mes de noviembre de 2023 esta repartición organizó una visita a territorio con supervisores, directivos y docentes de escuelas primarias del Sur de Santa Fe, donde además de intercambiar saberes y conocimientos con niños, niñas y docentes de esta escuela, llevaron a cabo una visita guiada por docentes y directivos locales, a uno de los sitios arqueológicos localizado en la Laguna El Doce (Figura N.º 2b).



Figura N.º 2a y b. Participación de niños y niñas de la Escuela N.º 6008 en la Feria de Ciencias y visita de docentes, directivos y supervisores de la Región VII de Educación de la Provincia de Santa Fe a la Laguna El Doce (2023).

Anualmente, en el desarrollo de la Fiesta Provincial de la Conserva que se realiza en San Eduardo en el mes de noviembre, se decide sacar el museo a la plaza a través del armado de muestras itinerantes y el diseño e impresión de folletería que se reparte a todos los visitantes (Figura N.º 3).



Figura N.º 3. Muestra itinerante en la Fiesta Provincial de las Conservas, San Eduardo, Santa Fe, año 2023.

Otra forma de construcción colectiva que llevamos adelante con los niños y niñas de la escuela primaria antes mencionada, fue la realización de bicicleteadas donde se recorrieron itinerarios culturales por el pueblo hasta llegar a las lagunas donde compartimos saberes y conocimientos sobre las investigaciones arqueológicas que se vienen desarrollando en esos ámbitos (Figura N.º 4 a y b).



Figura N.º 4 a y b. Bicicleteada con niños de la Escuela Primaria N.º 6008 de la localidad de San Eduardo, Santa Fe, a la Laguna Las Lágrimas, año 2022.

Para complementar esas experiencias concretamos viajes educativos a Rosario donde se visitó especialmente el Museo Provincial de Ciencias Naturales “Angel Gallardo” (Figura N.º 5) ya que en ese espacio se exhiben materialidades de las investigaciones arqueológicas desarrolladas en el distrito de San Eduardo y se narran las historias del pasado prehistórico y reciente, así como la riqueza ambiental y natural de la provincia de Santa Fe.



Figura N.º 5. Visita de los niños y niñas de la Escuela N.º 6008 al Museo Gallardo de Rosario.

Los talleres de arqueología efectuados en el patio del Museo de San Eduardo fueron orientados desde las preguntas sobre cómo trabaja el arqueólogo y estimulando la curiosidad por las diferentes etapas que tiene una investigación arqueológica; aprendiendo a arriesgarse y a equivocarse en cada hallazgo y tarea realizada (Figura N.º 6).



Figura N.º 6. Taller de arqueología en el Museo regional y Archivo Histórico “Nicolás Busso”, San Eduardo, Santa Fe, simulación de una excavación arqueológica, año 2022.

Esta experiencia se replicó en los sitios arqueológicos donde los y las estudiantes de la escuela primaria participaron de las tareas de campo guiados por estudiantes universitarios para seguir avanzando en la construcción de saberes y conocimientos (Figura N.º 7 a y b).



Figura N.º 7 a y b. Participación de los niños de la Escuela Primaria N.º 6008 de la localidad de San Eduardo, Santa Fe en prospecciones y recolecciones superficiales arqueológicas en el sitio Laguna El Doce, año 2023.

Como actividad de cierre de este proyecto, ideamos y construimos colectivamente un mural (en la entrada del salón comunal, frente a la plaza principal del pueblo), entendido como una expresión colectiva de intercambios intersubjetivos para la coproducción de conocimientos-saberes así como de un mensaje histórico-socio-político sobre la ancestralidad de estos territorios lagunares, para el resto de la comunidad de San Eduardo y para los posibles visitantes, que además rompe con la cotidianidad a través del diseño, los colores y la pintura (Figura N.º 8 a y b).



Figura N.º 8 a y b. Pintada de un mural colectivo en la entrada del salón comunal junto a estudiantes y graduados de la carrera de Bellas Artes de la UNR.

Así fomentamos la apropiación de un espacio público como lugar de transformación, que simboliza el encuentro entre ese pasado milenario con el presente en un diálogo necesario

que empatiza y revalora la historia del territorio, que une y redescubre el patrimonio histórico, cultural y natural del lugar.

Reflexión Final

Este trabajo buscó compartir cómo a partir de un objetivo sistemático se logró tensionar en la discusión, reconstrucción, construcción y visibilización de saberes y voces que dialogaron sobre ese pasado milenario y reciente, dando cuenta de la presencia originaria. De acuerdo a Castro Gómez (2007) nos orientamos hacia la búsqueda de un conocimiento transdisciplinario, a través de una construcción social de intercambio de saberes académicos y populares tensionados en una relación de articulación dialógica. Creemos que las historias deben ser construidas desde otro lugar, desde otras racionalidades, en un marco de respeto, de dignidad por ese pasado indígena. En este sentido, podemos afirmar que la continua presencia en estos territorios del sur santafesino de los pueblos originarios se da a partir de un pasado que es un presente que se reivindica desde una manera diferente de concebir el mundo, y que la arqueología colabora en ese reconocimiento.

Consideramos interesante traer a colación lo expresado por Haber (2000) en relación a la contemplación occidentalizante de espacios y naturaleza, la cual ha condicionado las miradas, territorios e identidades específicas, arraigándolas y naturalizándolas, sin dejar espacio a la duda, como si nunca hubiese existido otra forma de contemplación. Con el proyecto desarrollado nos propusimos romper con esa contemplación occidentalizante, poniendo en discusión la construcción de otros relatos en relación a los pueblos originarios que habitaron y habitan la región y a las territorialidades abordadas no solamente desde lo social sino también desde lo productivo y ambiental.

En este sentido, consideramos que la articulación de las investigaciones arqueológicas con las experiencias extensionistas tuvieron como fin vincular los relatos y vestigios del pasado con los del presente, movilizando y buscando transformar las narrativas sobre la presencia de los pueblos originarios en la región. Siendo una de las bases del sistema universitario argentino la extensión como promotora del vínculo entre la universidad y la sociedad, tratamos de enlazar los resultados de las investigaciones construyendo nuevos sentidos en torno a la ancestralidad de esos territorios. Creemos que, como lo hizo la impronta reformista, nuestro trabajo extensionista busca democratizar la construcción de conocimientos y saberes como proyecto de autonomía social e individual.

Esta tarea implica un alto compromiso social y posibilita la construcción de redes interinstitucionales universidad-comunidad de carácter perdurable, que tienen la potencialidad de constituir espacios de intercambio que permiten el mejoramiento de las condiciones institucionales de construcción de conocimientos y saberes situados. Las experiencias y accio-

nes que se desprendieron de este proyecto tuvieron efectos multiplicadores, configurando el desarrollo de políticas culturales y educativas sobre protección y preservación del patrimonio cultural y natural de la región a través de esas redes interinstitucionales implicadas (Comuna, Región VII de Educación, Universidad, Escuela Primaria y Museo).

Gracias a esto, fomentamos modos de vinculación a través de encuentros cooperativos-colectivos que fueron la base para la coproducción de conocimientos-saberes sobre la ancestralidad de estos territorios lagunares, pensándolos como construcciones socio-históricas para reflexionar sobre las diferentes narrativas que nos cuentan historias otras. Continuamos construyendo espacios transformadores que sintetizan el encuentro entre ese pasado milenario con el presente, en un diálogo necesario que empatiza y revalora la historia local, que une y redescubre el patrimonio histórico y cultural del lugar. Nuestra tarea prosigue en el camino que articula las investigaciones con las tareas extensionistas, con el compromiso de seguir trabajando colectivamente con los distintos actores que construimos este espacio de intercambio de saberes.

Agradecimientos

Queremos agradecer a la comunidad de San Eduardo y muy especialmente a los niños y niñas de la Escuela Primaria N.º 6008 “Tucumán”, que con sus inquietudes y deseos de visibilizar a su pueblo y las historias que allí albergan, impulsaron a la concreción del proyecto. La versión inicial de este trabajo fue mejorada gracias a los comentarios de los revisores, a quienes agradecemos sus aportes. Los posibles errores u omisiones son responsabilidad de los autores.

Bibliografía

- Aichino, G., Correa, A., Haidar Martínez, J., Palladino, L., Pedrazzani, C., y Ensabella, B. (2015). Geo-grafías con Carlos Walter Porto-Gonçalves. Entrevista a Carlos Walter Porto-Gonçalves. *Cardinalis. Revista del Departamento de Geografía. FFyH, UNC, Argentina*. N.º 4 (pp. 230-263).
- Avila, J. D. (2011). Resultados de los fechados radiocarbónicos del sitio Laguna El Doce, Departamento General López, Provincia de Santa Fe. *Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*. N.º 36, (pp. 337-343).
- Avila, J. D., y Ceruti, C. N. (2013). El Holoceno temprano-medio y la ruta del poblamiento: Laguna El Doce, departamento General López, provincia de Santa Fe, Argentina. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N.º 4 (1), (pp.22-33).

- Avila, J. D. y Gallego, M. (2023). Informe final del Proyecto de Extensión “Emergiendo desde las raíces”. 13^a Convocatoria SEU - UNR 2021. (16 p.).
- Avila, J. D., Gabrielloni, C., y Cornaglia Fernández, J. (2013). Nuevos avances vinculados a las ocupaciones tempranas en ambientes lagunares del sudoeste santafesino. Sitio Laguna El Doce como caso de estudio. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, N.º 4(1), (pp. 12-30).
- Avila, J. D., Píccoli, C., Gallego, M., Barboza, C., Carvallo, M., Pusterla, S., Torri, M., y Avila, S. (2022). Nuevas evidencias de asentamientos durante el Holoceno tardío en el Campo de Dunas del Centro Pampeano: Laguna Las Lágrimas (Sudoeste de la provincia de Santa Fe). Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología. N.º 47, (pp. 80-101).
- Ayuso, M. P., Gabrielloni, J., Fernández, C., y Píccoli, C. (2006). Aproximación a los procesos tafonómicos sobre restos óseos humanos en ambientes lagunares ecotonales. Laguna El Doce sitio 1, San Eduardo, Provincia de Santa Fe. Revista de la Escuela de Antropología, N.º XII, (pp. 163-172).
- Ayuso, M. P., Avila, J. D., Alonso, A., Cornaglia Fernández, J., Gabrielloni, C., Gavilán, M., Píccoli, C., Martínez, S., Moreira, R., Gallego, M., y Barboza, C. (2007). Propuesta de Museo Comunitario para la localidad de San Eduardo (Departamento General López, Provincia de Santa Fe). Formato CD del 2º Encuentro de Discusión Arqueológica del Nordeste Argentino “Arqueología de Cazadores Recolectores en la Cuenca del Plata”. Subsecretaría de Cultura de la provincia de Entre Ríos y Museo de Ciencias Naturales y Antropológicas “Prof. Antonio Serrano”.
- Battcock, C. (2009). La frontera en tiempos de reforma. El fuerte de Melincué: punto neurálgico en el sur santafesino. EHN N.º 41, (pp. 105-131).
- Brambilla, C. (2024). Las formas de la Educación No formal. Homo Sapiens. (152 p.).
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, (pp. 79-91).
- Cardozo, L. y Benzi, M. (2020). Nuevas ruralidades mocovíes: conflictos en la comunidad Com-Caia de Campo San José (Recreo, Santa Fe) en el período 2008-2018. Geograficando, 16(1), e068. <https://doi.org/10.24215/2346898Xe068>

- Cornaglia Fernández, J. (2013). Análisis taxonómico e inferencias paleoambientales en el sudoeste santafesino. El sitio arqueológico Laguna El Doce. *Revista del Museo de La Plata Sección Antropología* N.º 13 (87), (pp. 109–124).
- Dussel, E. (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. Lander, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLASCO, (pp. 41-73).
- Fals Borda, F. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*. N.º 93, (pp. 9-21).
- Freire, P., y Fernández A. (2014). El acto de preguntar: cómo ir más allá de una pedagogía de las respuestas. Por la Pedagogía de la pregunta. *Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores, (pp. 24-69).
- Gabrielloni, C. (2012). Estudios tafonómicos sobre restos óseos humanos. Sitio Laguna El Doce, departamento General López, provincia de Santa Fe. Lap Lambert Academic Publishing GmbH & KG.
- Gallego, M., y Avila, J. D. (2019). Otras territorialidades. Visibilizando las ocupaciones de los pueblos originarios en el sur de Santa Fe desde la arqueología. Bulacio, L., Pairoba, C., y Orellano, E. (comp.), *Ciencia y Tecnología 2018: divulgación de la producción científica y tecnológica de la UNR*. UNR Editora. (pp. 796–800).
- Gallego, M.; Avila, J. D.; Garay, P.; Navarro, A.; Flores, M.; Avila, S.; Roma, F.; Moreyra, D.; Píccoli, C.; Cugno, M.; Teodosio, A.; Zalio, D.; Magurno, F. y Ocampo, L. (2024). Experiencias comunitarias en San Eduardo (Santa Fe). *Construcción de Conocimientos y saberes en torno a la presencia de pueblos originarios*. Libro de Resúmenes del X Congreso de Arqueología de la Región Pampeana Argentina, Olavarría. (pp. 125-127).
- Gomitolo, M. S., Cabré, P. G. y Cardozo, L. G. (2020). Dispositivos contemporáneos de visibilización, reconocimiento y registro de pueblos originarios en la Provincia de Santa Fe. Pampa. *Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales* n.º 21, (pp. 65–84). e0019 DOI: 10.14409/pampa.2020.21.e0019
- Haber, A. (2000). La mula y la imaginación en la arqueología de la puna de Atacama: Una mirada indiscreta al paisaje. TAPA 19. Gianotti García, C. (coord.) *Paisajes Culturales Sudamericanos: De las Prácticas Sociales a las Representaciones*, (pp. 7-34).

- INDEC (2022). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_santafe/. Consultado el 20 de octubre 2024.
- Jelin, E. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?. En: Los trabajos de la memoria, Siglo Veintiuno editores. Madrid. España (pp. 17-37).
- Landaburu, R. (1985). Los Campos del Venado Tuerto. Fondo editor Mutual Venado Tuerto. (213p.).
- Landaburu, R. (1988). Santa Fe al sur. Fondo editor Mutual Venado Tuerto (258p.)
- Landaburu, R. (2000). Relatos de Frontera. Fondo editor Mutual Venado Tuerto (224p.)
- Margulis, M. (1997). Cultura y discriminación social en la época de la globalización .Nueva Sociedad Nro. 152, (pp. 37-52).
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. Tabula Rasa N.º 8, (pp. 243-281).
- Mollo, N. (2011). Relaciones interétnicas y evolución espacio-temporal de la frontera sur de Santa Fe (1750-1879). Sociedades de paisajes áridos y semi-áridos, Revista Científica del Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria de la Facultad de Ciencias Humanas. Año III, N.º V, (pp. 313-325).
- Mollo N. (2017) Toponimia indígena. Sur de Córdoba, Sur de San Luis y Sur de Santa Fe. Colección Líneas del Tiempo. UniRío Editora, (150p.) .
- Píccoli, C. (2009). Estudio Bioarqueológico de la Colección Osteológica proveniente del Sitio Laguna El Doce (Departamento General López, Provincia de Santa Fe). Tesis de grado inédita. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Píccoli, C., y Gabrielloni, C. (2012). Algunas piezas sueltas. Análisis de una colección de cerámica asistemática. In VI Jornadas de Ciencia y Tecnología Secretaría de Ciencia y Tecnología/Universidad Nacional de Rosario, (pp. 435-438).
- Piccoli, C.V., Carvallo, M.D., Pusterla, S.S., Avila, J. D., y Torri, M. (2023) Modelar la arcilla. La cerámica de cazadores-recolectores del Sitio Laguna Las Lágrimas (campo de dunas del centro pampeano, Argentina). Revista del Museo de La Plata N.º 8 (2), (pp. 215-230).

- Píccoli, C., Avila, J. D., y Barboza, C. (2024). Life at the lakes the biarcheological record of the northern pampean lake environments. *Current Research in Archaeology of South American Pampas. The Latin American Studies Book Series*. Bonnat, G.F., Álvarez, M.C., Mazzanti, D.L., Barros, P., Bonomo, M., y Puente, V. (Eds.). More Media - Springer-Nature. (pp. 43-74).
- Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. En: Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. Ediciones Al Margen. La Plata (pp.11-31).
- Porto Gonçalves, C. W. (2006). El desafío ambiental. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Oficina Regional para América Latina y el Caribe, (153p.).
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramos, A. M. y Rodríguez, M. E. (2020). Introducción. Memorias fragmentadas y tramas de memorias. En: Ramos, A. M. y Rodríguez, M. E. (comp.) Memorias fragmentadas en contexto de lucha. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Teseo (pp.11-41).
- Rodríguez, M. E. (2017) (comp.) Reemergencia indígena en los países del Plata: Los casos de Uruguay y de Argentina. *Conversaciones del Cono Sur* 3(1). Sección Debate. Magazine of the Southern Cone Studies Section of LASA. <https://conosurconversaciones.wordpress.com/>
- Rodríguez, G. (2015). Del “Crisol de Razas” al Pluralismo Cultural. El giro discursivo y político del estado argentino y su impacto en los pueblos originarios. *Revista Direitos Humanos e Democracia* N° 6, (pp. 51-71).
- Sartini, L. D. (2011). Investigaciones Arqueológicas en el Sur Santafesino: Estrategias Tecnológicas líticas en el Sitio Laguna La Amarga (Dpto. General López, Santa Fe). Tesis de Licenciatura inédita. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Segato, R. L. (2010). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Madrid: Prometeo Libros.

- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades N.º 67*, (pp. 7-24).
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). El nuevo concepto de la Extensión Universitaria. La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Colección UDUAL Unión de Universidades de América Latina, (pp. 267-287).
- Vacante, V. (1992). San Eduardo. Su historia y sus hombres. Libro del Centenario. Imprenta Copy Center,(209p.).
- Yanicelli de Brianza, G. y Stomilovich, M (2021). San Eduardo. 31 Historia de los pueblos y ciudades del Departamento General López. Enrico, L. (comp.). Gráfica Amalevi S.R.L. (pp. 153-166). [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/117260/\(subtema\)/237260](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/117260/(subtema)/237260). Consultado el 5 de diciembre de 2024.

RELATOS DE EXPERIENCIAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

Otras formas de estar y hacer el aula. >>

Sobre extensión y discapacidad en tiempos de crisis

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

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

Resumen

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

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

Abstract

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AULA 1. Dejarse interpelar como primer encuentro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AULA 2. Hacer de nuevo el aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Praxis extensionista en momentos de crisis

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

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

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

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

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

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

Reflexiones finales

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

Pedagogías del territorio.



Una experiencia de reproducción de lo común en La Quebrada del Tala- Catamarca

Mariela Analía Pistarelli | Universidad Nacional de Catamarca |
mpistarelli@huma.unca.edu.ar

Juan Bautista Coronel Roso | Universidad Nacional de Catamarca |
juancoronel616@gmail.com

Resumen

En este trabajo compartimos la experiencia que transitamos hace varios años en el territorio de La Quebrada del Tala, Departamento Capital - Catamarca, donde se involucran diversas racionalidades y lógicas de reproducción de la vida. Evidenciamos una dinámica de concentración y despojo bajo exigencias de la racionalidad mercantil, confrontada con otra reproducción de la vida en común que despliega prácticas, saberes y sensibilidades alternativas y recrean un modo de habitar el territorio como *refugio*. Son los miembros de la Unión Vecinal Cigali Mayu, unas cincuenta familias llegadas hace poco más de dos décadas, quienes ensayan tales procesos de vida en una relación respetuosa con la naturaleza. Nos proponemos reflexionar sobre cómo nuestras prácticas extensionistas aportan a las disputas de quienes conciben una territorialidad de vida sustentada en el habitar común, participando en aquellas acciones y políticas territoriales que desarrollan en su defensa. Asimismo, buscamos valorar en qué medida las ferias de trueque, el intercambio de semillas y las huertas comunitarias configuran territorios pedagógicos que facilitan un diálogo integrador entre los campos de la formación académica y de las prácticas educativas comunitarias, como alternativas frente a trayectos formativos que resguardan a procesos de apropiación y despojo en comunidades y territorios. Nos preguntamos ¿en qué medida nuestras prácticas habilitan la problematización de los procesos de despojo y extractivismo en el territorio estudiado? ¿Las mismas vienen siendo eficaces en tales disputas, en favor de una pedagogía del territorio que atribuya valor a los conocimientos que se construyen con la comunidad? Afiliándonos a la extensión crítica, recuperamos metodologías participativas producidas conjuntamente, como los mapeos colectivos y los círculos de palabra, para abordar sus disputas territoriales, en favor de la condición ético pedagógica

de la reciprocidad y el cuidado de los bienes comunes, de la sustentabilidad de la vida en común.

Palabras clave: disputas territoriales- bienes comunes- prácticas extensionistas- territorio pedagógico-.

Pedagogies of the territory. An experience of reproduction of the common in La Quebrada del Tala- Catamarca.

Abstract

In this paper we share the experience we have been going through for several years in the territory of La Quebrada del Tala, Capital Department - Catamarca, where diverse rationalities and logics of life reproduction are involved. We have seen a dynamic of concentration and dispossession under the demands of mercantile rationality, confronted with another reproduction of life in common that deploys alternative practices, knowledge and sensibilities and recreates a way of inhabiting the territory as a refuge. The members of the Cigali Mayu Neighborhood Union, some fifty families who arrived a little more than two decades ago, are the ones who try out such life processes in a respectful relationship with nature. We intend to reflect on how our extensionist practices contribute to the disputes of those who conceive a territoriality of life based on common habitation, participating in those actions and territorial policies that they develop in their defense. Likewise, we seek to assess to what extent barter fairs, seed exchange and community gardens configure pedagogical territories that facilitate an integrating dialogue between the fields of academic training and community educational practices, as alternatives to training paths that protect the processes of appropriation and dispossession in communities and territories. We wonder to what extent our practices enable the problematization of the processes of dispossession and extractivism in the studied territory? Are they being effective in such disputes, in favor of a pedagogy of the territory that attributes value to the knowledge built with the community? Affiliating ourselves to the critical extension, we recover jointly produced participatory methodologies, such as collective mapping and word circles, to address their territorial disputes, in favor of the pedagogical ethical condition of reciprocity and care of the commons, of the sustainability of life in common.

Key words: territorial disputes - common goods - extensionist practices - pedagogical territory.

Introducción

Asistimos al tiempo del Capitaloceno, en el que las valoraciones capitalistas de apropiación de naturalezas y territorios han generado un incremento desmedido en el crecimiento económico y éste atenta contra los límites biofísicos del planeta, degradando las condiciones más elementales de la vida humana. La inmensa destrucción y el agotamiento de las áreas de refugio (Tsing, 2015) para su reproducción pone en dificultades su sustentabilidad; es la Era de la vida amenazada, en la cual los diversos organismos no podrían sobrevivir ante condiciones desfavorables porque la mayoría de las reservas de la tierra están siendo drenadas, quemadas, agotadas (Haraway, 2016).

Lo que ha puesto en crisis la vida en los territorios es la particular dinámica socio metabólica del capital (Foster, 2000) con la profundización de su racionalidad productivista que involucra una territorialidad de concentración y despojo moldeada bajo exigencias de la lógica mercantil; es esa lógica la que en las dos últimas décadas se ha extendido en el contexto espacio-temporal de la Quebrada del Tala (Catamarca).

El mismo se ha constituido como epicentro de diversos proyectos territoriales: coexisten allí, la razón desarrollista-estatal -plasmada en las políticas de promoción turística-, con proyectos dinamizados por el capital inmobiliario -el avance de loteos privados residenciales- y proyectos residenciales de tono antagónico, que habitan a uno y otro lado del río que lleva el mismo nombre.

Cohabitan las formas avanzadas del capital en términos de apropiación privada, con grupos de residentes involucrados en recrear formas alternativas de habitar y producir el territorio, desde lógicas de autonomía, autogestión y prácticas de reciprocidad en defensa del territorio para la vida, como alternativa al modo de producción, apropiación y despojo capitalista.

Nuestros pies comenzaron a caminar el territorio con el trabajo empírico, en el marco de dos proyectos de investigación acreditados por la SECyT¹- UNCA del cual participamos algunos docentes y estudiantes del Profesorado de Geografía, en la Facultad de Humanidades- UNCA quienes además integramos el Colectivo de Ecología Política del Sur IRES-CONICET². En sucesivos encuentros con la Unión Vecinal Cigali Mayu conformada por los “recién llegados” -como los nombran los lugareños-, un grupo de familias migrantes de grandes centros urbanos que hace poco más de dos décadas que se fueron asentando a ambas márgenes del Río El Tala, en el Departamento Capital- Catamarca, fuimos dando

¹ Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca.

² Instituto Regional de Estudios Socio-Culturales, CONICET - CATAMARCA.

visibilidad pedagógica y política a aquellas formas educativas que van más allá de los reconocimientos académicos.

En los primeros encuentros que tuvimos, nos fueron interpelando acerca de “qué beneficios o aportes les íbamos a devolver a ellos” y “de qué les sirve a ellos nuestro trabajo”, demandas que fueron modificando el sentido de nuestro quehacer en el territorio. Desde una pedagogía del territorio, que disputa a las lógicas de la apropiación y el despojo proponiendo un diálogo permanente entre la vida y el ambiente, sostuvieron la posibilidad de una práctica integradora, entre el campo de la producción académica y el de las prácticas educativas comunitarias.

Esos primeros pasos, nos demandaron romper con aquellas posiciones disciplinares desde las cuales se institucionaliza la jerarquización de los saberes, advertir la necesidad de abandonar la unidimensionalidad de los abordajes y prácticas académicas y ensayar la mudanza hacia perspectivas integradoras y multidimensionales: nuestras prácticas de investigación mutaron y resultaron extensionistas.

Nos focalizamos en actividades como las ferias de trueque y de intercambios de semillas (de las cuales recientemente se realizó su 4° edición) y en las huertas comunitarias, prácticas que constituyeron un “paquete pedagógico” que nos habilitó para atender a otras epistemologías, otras formas de explicar y de validar aquellas realidades que se sustentan en la ética pedagógica de la reciprocidad y el cuidado de los bienes comunes.

En este trabajo nos orientan dos propósitos: por un lado, comprender en qué medida nuestras prácticas habilitaron la problematización de los procesos de despojo y extractivismo en el territorio estudiado; y por otro dilucidar si las mismas vienen siendo eficaces en sus disputas políticas, a favor de una pedagogía del territorio que atribuya valor a los conocimientos que se co-construyen con la comunidad.

Tras casi seis años de experiencia, recuperamos en este trabajo los mapeos colectivos de problemáticas y actores territoriales que venimos produciendo conjuntamente con la Unión Vecinal Cigali Mayu y las estrategias de disputas territoriales desplegadas como resultado de los mismos. Desde nuestra condición de habitantes del territorio académico y afiliados a la extensión crítica, esperamos que los resultados de este trabajo revelen los aportes a las disputas por habitar el territorio como refugio, en la territorialidad de “La Quebrada del Tala”.



Figura N°1. Recopilación de imágenes de la “Feria de Semillas Quebradeñas” llevadas a cabo en la Quebrada del Tala, Catamarca. Año 2024.

La era de la vida amenazada

Como mencionamos anteriormente, el Capitaloceno ha profundizado la crisis ecológica y civilizatoria, poniendo en riesgo las condiciones básicas para la vida humana. La devastación de las zonas de refugio (Tsing, 2015) y el acelerado agotamiento de las reservas naturales (Haraway, 2016) amenazan gravemente la sostenibilidad de la vida en todas sus formas, reflejando el impacto de un modelo económico que continúa ignorando los límites biofísicos del planeta.

Esta situación ha llevado a una crisis resultante de la dinámica sociometabólica del capital (Foster, 2000). La intensificación de su racionalidad productivista, que en las últimas décadas ha derivado en un modelo ultra-extractivista, ha degradado las condiciones esenciales para la sustentabilidad de la vida humana.

Este contexto global ha incrementado la destrucción de aquellas áreas de refugio y territorios que en el pasado garantizaban cierta estabilidad para la reproducción social, colectiva, común. El agotamiento de estos espacios se presenta como un síntoma de la precariedad de la vida que puede llamarse la “Era de la vida amenazada³” en la cual “no tenemos más

³ Tsing (2015) remite a la Era de la vida amenazada, como al modo de existencia que toma al principal sustento del capitalismo, el de la precariedad, como una inestabilidad que lleva a la ruina. Refiere a los efectos del capitalismo no únicamente sobre la humanidad, sino al efecto sobre las dinámicas ecológicas tanto a escala local como planetaria.

opciones que buscar la vida en esta ruina” (Montoya, 2018); los organismos, incluidos los humanos, enfrentan crecientes dificultades para sobrevivir debido al drenaje, la quema y el agotamiento de los elementos esenciales de la Tierra.

Frente a este proceso de despojo y concentración provocado por la expansión de la lógica mercantil, prosperan también experiencias de resistencia y de re-existencia (Porto-Gonzalez, 2006; 2009); en efecto, en el territorio de la Quebrada del Tala han emergido formas alternativas de vida en común con el propósito de recuperar el territorio como refugio vital.

En tanto formas de organización alejadas del intercambio mercantil, implican un trabajo colectivo desde el que desafían la separación entre la reproducción doméstica y la producción de valor, permitiendo a las comunidades sostenerse de manera saludable y sustentable; “La quebrada” ha sido un territorio propicio, en las dos últimas décadas, donde se moldean nuevas subjetividades políticas desde las luchas por la gestión del territorio y los medios de subsistencia.

Las comunidades disputan la apropiación privada de la tierra (loteos privados) y el agua (los entubamientos del río) y los emprendimientos privados de circuitos deportivos y turísticos, recreando prácticas como el trueque -sobre todo el intercambio de semillas y plantines- y mingas comunitarias, como ejemplos de construcción territorial colectiva.

El marco conceptual que venimos esbozando se reconoce haciendo parte del paradigma epistemológico transdisciplinar caracterizado desde una ontología relacional no antropocéntrica, que impugna las ontologías dualistas y aboga por la idea de la tierra como un ser vivo; rechaza la actitud de desanimar a la naturaleza para confiscar su condición de viviente. Es una crítica a los procesos de abstracción en los que se pierden como registros válidos del conocimiento, aquellas cualidades sensibles que aparecen como menores frente a las lógicas y prácticas académicas.

Esta creencia supone una fuerte erosión de las condiciones cognitivas, afectivas, de conocimiento y de valoración de la naturaleza; por el contrario, la comunidad reunida en la Unión Vecinal Cigali Mayu se afilia a la concepción animista ancestral de la Pachamama, desestimando aquellas investigaciones que buscan elementos de la naturaleza con una finalidad mercantil; entra en diálogo con la extensión crítica a través de prácticas que superan a aquellas que le quitan al mundo el flujo vital y no dan cuenta de las interconexiones, haciendo un uso instrumental de la ciencia como forma de dominación.

Desde su afán de una construcción colectiva, sostienen que “necesitamos pensar en un futuro donde el humano viva con la naturaleza y no destruyéndola”; dicha afirmación marcó el inicio de tres jornadas de trabajo en las cuales junto a los integrantes de “La Vecinal”, construimos un mapa de problemas por cada barrio.



Figura N°2. Mapeo colectivo con actores sociales del territorio de la Quebrada del Tala, Catamarca. Año 2022.

Los mapeos colectivos, entendidos como herramientas de reflexión horizontal y participativa, han sido fundamentales para la reconstrucción de las prácticas del habitar, como los espacios comunitarios para el trueque, así como las del auto sustento mediante iniciativas como la producción de huertas comunitarias (cuyas superficies de siembra se han multiplicado en los últimos años) y el intercambio de semillas y saberes.

Al ponerse en práctica, estas iniciativas han contribuido a la reproducción y transformación del modo de producción social de la naturaleza, al fortalecimiento de las tramas comunitarias y a la producción de regímenes de sensibilidad, potenciando procesos colectivos de co-producción y recreación de saberes que son esenciales para las existencias comunitarias y su vinculación con el territorio.



Figura N°3. Recopilación de imágenes sobre la Feria de Semillas llevada a cabo en la Quebrada del Tala, Catamarca. Año 2022.

El intercambio y visibilización, el trabajo de graficar los procesos de construcción de territorialidades de vida colectiva y la presentación grupal se fueron sucediendo en dichas jornadas; en la mayoría de las territorialidades que habitan, los miembros de la asamblea reconocen al despojo de los territorios y de los bienes comunes, como las problemáticas principales que requieren ser atendidas.

Dichos actores, destacan la necesidad de propiciar acciones colectivas para enfrentar los procesos de apropiación privada de la tierra y el agua en el territorio; de disputar el avance de los loteos privados, la implementación de políticas estatales de promoción del turismo y los emprendimientos privados de circuitos deportivos y recreativos.



Figura N°4 Círculo de palabras con la comunidad de la Quebrada del Tala, Catamarca. Año 2022.

Las implicancias resultantes de dicha manera de pensar la relación territorio/extensión en términos de prácticas concretas, nos remiten al sentido del territorio que Mariana Arzeno (2018) recupera de Haesbaert; concebidos los territorios como espacios de vida con experiencias múltiples, afirma que “por más que el desorden capitalista pretende uniformizar nuestros espacios, si no trabajamos con la multiplicidad de nuestras territorializaciones, no se promoverá ninguna transformación efectiva” (2014:76).

Un sentido pedagógico y transformador, para nuestras prácticas extensionistas

La Quebrada del Tala ha sido, durante casi seis años, el espacio donde nuestras prácticas extensionistas se han desarrollado en un entramado vivo de relaciones que construyen aprendizajes desde el territorio. Más que intervenir, nuestro rol ha sido acompañar, observar y visibilizar las múltiples formas en que la comunidad convive con la naturaleza y afronta los desafíos que le impone la modernidad. Como señala Arzeno (2018), este territorio es “el terreno donde la teoría se vuelve práctica, donde se produce el intercambio”. En este caso,

el intercambio va más allá de los saberes académicos y se entreteteje con las experiencias y conocimientos de quienes habitan el lugar.

El enfoque pedagógico que guía nuestra práctica extensionista no busca enseñar desde fuera, sino aprender junto con la comunidad. Esto implica reconocer y respetar el “mapa de relaciones de poder preexistente” y las estrategias desplegadas por los actores locales para mejorar sus condiciones de vida, como señala Erreguerena (2020). De esta forma, nuestra presencia no se orienta a imponer transformaciones o lógicas de trabajo, sino a fortalecer procesos ya en marcha, visibilizando alternativas que surgen de las dinámicas comunitarias.

La universidad, históricamente, ha sido percibida como una institución que lidera la producción de conocimientos desde campos disciplinarios específicos. Sin embargo, nuestras prácticas se alinean con la idea de un aprendizaje que, como menciona Leff (1994), “ha ido mutando en el tiempo insertándose en la trama de la propia complejidad que impone la realidad”. Este enfoque reconoce que la vida de las personas y la naturaleza no puede gestionarse sin un enfoque multicriterial y participativo, que integre tanto saberes académicos como los conocimientos prácticos y cotidianos de la comunidad. Desde esta perspectiva, la “ciencia con la gente” propuesta por Funtowicz (1993) y la deliberación participativa descrita por Azamar (2022) son claves para construir aprendizajes colectivamente.

En este sentido, el territorio no es simplemente un lugar, sino una red de relaciones sociales, historias, proyectos de vida y estrategias colectivas de organización. Es, como dice Villa (2024), un “conjunto organizado de actores relacionados entre sí”, pero también un espacio atravesado por disputas, parentescos, vecindades y trabajos en determinadas condiciones materiales.

Un ejemplo concreto de estas dinámicas se observa en los cambios ocurridos durante la pandemia de 2020, cuando los núcleos de producción familiar en la Quebrada del Tala crecieron de 23 a 42. Las huertas comunitarias pasaron de una sola experiencia en 2019 a cuatro en la actualidad, cuadruplicando la superficie cultivada a lo largo de 15 kilómetros a ambos lados de la Ruta N°4. Asimismo, se diversificaron las variedades de siembra; primero maíz, luego trigo en invierno y ya en el año siguiente el aumento de la superficie de siembra y una variedad de hortalizas.



Figura N°5. Siembra agroecológica de la Quebrada del Tala, Catamarca. Año 2022.

Aunque estos logros son fruto del trabajo y las estrategias de la comunidad, nuestras prácticas extensionistas han contribuido a generar espacios de diálogo y reflexión. Durante los círculos de palabra, las ferias de trueque, encuentros y reuniones mensuales, hemos actuado como facilitadores, promoviendo que las voces locales encuentren resonancia y proyección entre sus pares. Estas instancias han sido una oportunidad para comprender cómo la comunidad construye, desde sus propios términos, estrategias de vida que desafían las lógicas del sistema dominante.

La comunidad misma cuestiona el modelo hegemónico que asocia el éxito al esfuerzo individual y apuesta por reconstruir refugios de vida desde la interacción colectiva. Como expresa un vecino, “no podemos vivir sin intercambios, producir todo lo que necesitamos, pero sí podemos disminuir mucho la compra en la ciudad: menos interacción con el sistema, mejor se porta nuestra salud y nuestra conciencia”. En este contexto, las ferias de trueque y las huertas comunitarias no solo representan prácticas agroecológicas, sino también espacios de resistencia y reconfiguración social.

Como Villa (2024) afirma, “no se es propietario de la tierra, se es propio de la tierra”, lo que implica vivir de manera sustentable y respetuosa. Reconocer este sentido pedagógico del territorio significa asumir una pedagogía ligada a la comunidad, que fomente la reconstrucción del tejido social y abrace la diversidad como fuente de aprendizaje. Es, en última instancia, una pedagogía transformadora que parte de la experiencia enraizada en los territorios, construida colectivamente.

Vecinos y extensionistas, una comunidad de vida en “la quebrada”

El horizonte que marca a las disputas y las prácticas a las que venimos haciendo alusión es el de la construcción del común, en la comunidad. Desde la Unión Vecinal se han construido espacios de actividades colectivas, como “la placita”, los sábados de trueque, los talleres de capacitación, las asambleas de la vecinal y ferias de intercambios de semillas quebradeñas que este año tuvo ya su 4° edición y es en esos espacios de territorialidades comunes donde desplegamos nuestras prácticas, como extensionistas.

Con el mismo énfasis que el informe Meadows⁴ hace cincuenta años, emerge en esa comunidad el reconocimiento de la contradicción manifiesta entre capitalismo y sustentabilidad de la vida (Machado Araoz, 2021b). En ese “despertar de la conciencia ecológica”, sus intereses y emociones transitan “del mundo de las cosas al universo de las relaciones” (Machado Araújo, 2021a), promoviendo un cambio desde concebir el mundo como acumulación a valorar el mundo de la vida. Disputan a la imposición de la drástica desafiliación del humano, de la Tierra; a la absolutización de aquella “economía” que se ha desentendido totalmente de la ecología, entendiendo que la economía capitalista está en contra de la economía de la vida.

La lucha por los bienes comunes y los medios de subsistencia son el germen desde el que han fertilizado las formas del habitar común. Vienen ensayando, desde el *trueque* y las *ferias de intercambio de semillas y plantines*, alternativas de disputas a la dinámica extractivista hegemónica impuesta en el territorio.

A partir del intercambio sin mediación de dinero (el trueque), recrean estrategias de re-existencia contra los grandes proyectos turísticos e inmobiliarios, en una nueva territorialidad que se pretende constituir, desde prácticas y lógicas comunitarias sustentadas en la autonomía, el autosustento y la reciprocidad.

El trueque -como ocurre en las ferias- no sólo es concebido como un acontecimiento económico o social, sino también como un acontecimiento ecológico en el que tienen lugar intercambios bióticos (por ejemplo, la renovación del *pool* génico de las plantas cultivadas); asimismo, condensa un sentido en los acuerdos en torno *al valor de las cosas* y nos lleva a otras formas de valoración: si bien pueden tener como referencia los valores de cambio del mercado, se basan antes que nada en el *valor de uso* de las cosas.

4 Publicado en 1972 por el MIT para el Club de Roma, planteó por primera vez los límites físicos al crecimiento económico y poblacional. Este estudio advirtió que, de mantenerse las tendencias de consumo y producción de la época, el planeta alcanzaría su capacidad máxima hacia 2070 (Andrade & Sepúlveda, 2020; Moratalla & Grandal, 2018).

En este sentido, las negociaciones y acuerdos pasan por lograr un intercambio justo, equitativo, estando ausente en principio la especulación y el *fin de lucro*: se intercambian productos de igual valor social o, si se quiere, en los que está contenida una cantidad de trabajo equivalente; alternan en esas ferias, junto a los intercambios para el autosustento, la donación, “el regalo”, muestras de la reciprocidad como suelo para una construcción, comunitaria, de la vida.

Las jornadas de trueque se inician con una ceremonia con música de sikuris⁵, haciendo parte de la trama de los flujos energéticos comunitarios los cuales, en tributo a su condición de reciprocidad, van desde el cuerpo-individuo-social al territorio, en forma de trabajo social y en forma de nutrientes, del territorio a los cuerpos; son por ello, portadores de afectividades potencialmente gestantes, de otros mundos posibles.

El principio de reciprocidad es el que articula y entrama la vida y las prácticas de “la vecinal”; cuando se reúnen para llevar a cabo alguna actividad, como la producción en las huertas colectivas, la construcción del habitar comunitario (la placita y los puestos para el trueque, la producción del fertilizante orgánico, los intercambios de semillas o los ensayos de los sikuris) invirtiendo tiempo y energías para volverlos producciones/creaciones que hacen parte del habitar común, superando la desconfianza y fortaleciendo las relaciones intracomunitarias, produciendo una subjetividad colectiva.

Concebidas como prácticas intersticiales entonces, las de la reciprocidad y la confianza, hacen parte de los tiempos de construcción colectiva del territorio, así como del de producción de sus existencias: en el trueque y en el intercambio de semillas, en las compras colectivas de alimentos y en las huertas comunitarias, se va configurando el mapa de las acciones colectivas desde las cuales las materialidades de los cuerpos/subjetividades vivientes se ligan al espacio/territorio; subjetividades/sensibilidades que no tienen interés en hacer parte de la dinámica de acumulación-consumo, pues sienten que los bienes comunes del territorio, no tienen precio.

Bibliografía Utilizada

Andrade, NMC y Sepúlveda, VHV (2020). Ecología política y crisis civilizatoria: Una revisión necesaria para el debate sociomedioambiental. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (9), 70-81.

⁵ Los Sikuris son agrupaciones musicales tradicionales de los Andes, compuestas por decenas de músicos que tocan al unísono el siku, un instrumento de viento ancestral. Originario de Perú, Bolivia y el norte de Argentina y Chile, el siku simboliza colectivismo y diálogo musical. Además, ha trascendido fronteras, llevándose su mensaje de identidad y resistencia cultural a ciudades de todo el mundo. Su práctica combate valores individualistas y promueve justicia social (Calisaya, 2014).

- Arzeno, M. (2018). Extensión en el territorio y territorio en la extensión: Aportes a la discusión desde el campo de la geografía. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8 (1), 3-11.
- Azamar, AA, Silva, MJC y Federico, Z. (Eds.). (2022). *Economía ecológica latinoamericana*. Siglo XXI Editores México.
- Calisaya, ZBC (2014). Los Sikuris: Globalización y posmodernismo. *Vid@rte*, 1 (1), 1-1.
- Cecchetto, G., Llorens, S., Palladino, L., Pedrazzani, C., Martínez, JH, & Haesbaert, R. (2014). Entrevista al Dr. Rogério Haesbaert. *Cardinalis*, 2 , 153-167.
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios: Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *Revista de Extensión Universitaria*, 13 , 3-3.
- Foster, JB (2000). *La ecología de Marx*. El Viejo Topo.
- Funtowicz, S. y Ravetz, JR (1993). Epistemología política: Ciencia con la gente [Tesis de maestría].
- Haesbaert, R. (2014). Território e multiterritorialidade em questão. En R. Haesbaert, *Viver no limite: Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção* (págs. 168-185). Bertrand Brasil.
- Haraway, D. (2016). Antropoceno, Capitaloceno, Plantacionoceno, Chthuluceno: Generando relaciones de parentesco. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 3 (1).
- Leff, E. (1994). Sociología y ambiente: Formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En E. Leff (Coord.), *Ciencias sociales y formación ambiental* (págs. 17-84). Gedisa.
- Machado Aráoz, H. (2021a). Violencia extractivista y sociometabolismo del capital. En Boletín Onteaiken N°32. Diciembre de 2021. Disponible en <https://onteaiken.com.ar/wp-content/uploads/2021/12/06-032.pdf>
- Machado Aráoz, H. (2021b). La ecología política del fin: Sobre la conciencia ecológica en los umbrales del Capitaloceno. En MJ Salomone, F. Rojas, & H. Machado Aráoz (Eds.), *Senti-pensarnos Tierra: Crisis civilizatoria. Pactos y/o transiciones desde el ecologismo popular* (págs. 47-71). CLACSO.

- Montoya, D. (2018). Reseña del libro *El hongo del fin del mundo: sobre la posibilidad de vida en las ruinas del capitalismo*, de Anna Lowenhaupt Tsing. *Sociedad y Ambiente*, 7 (18), 309-312.
- Moratalla, AZ y Grandal, IB (2018). De los límites del crecimiento a los límites de densidad. *Urbano*, 21 (38), 5-7.
- Porto-Gonçalves, CW (2006). A reinvenção dos territórios: A experiência latino-americana e caribenha. En Ceceña, A. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Argentina (págs. 151-197).
- Porto-Gonçalves, CW (2009). De saberes y de territorios: Diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. *Polis. Revista Latinoamericana*, N°22. (Págs. 1-14).
- Tsing, AL (2015). *El hongo del fin del mundo: sobre la posibilidad de vida en ruinas capitalistas*. Princeton University Press.
- Villa, A. (2024). *Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros*. Noveduc.

Talleres de expresión en contextos de privación de libertad: Extensión universitaria desde un abordaje no directivo junto a jóvenes en Salta



Geruza Queiroz Coutinho | Instituto de Investigación en Lenguas-
Universidad Nacional de Salta | geruzaqueirozcoutinho@gmail.com

Sofía Ríos | Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades.
CONICET- Universidad Nacional de Salta | sofiariosant@gmail.com

Mariana Vázquez | Universidad Nacional de Salta | marianaev2001@gmail.
com

Resumen

Este trabajo sistematiza la experiencia del proyecto de extensión universitaria “Talleres de expresión con papeles y telas junto a jóvenes y adolescentes” de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, desarrollado en el Centro de Atención a Jóvenes en conflicto con la ley penal (CAJ), un dispositivo de privación de libertad para adolescentes varones de 15 a 17 años¹. Desde 2017, el proyecto emplea una metodología no directiva que permite un espacio de expresión autónoma, colaborativa y cooperativa donde los intereses y experiencias de los jóvenes son el centro del proceso de aprendizaje.

¹ A lo largo de este trabajo, nos referimos a los adolescentes que participan en los talleres empleando pronombres masculinos. Esto se debe a dos conjuntos de motivos: en primer lugar a que en términos empíricos, los adolescentes con quienes trabajamos a lo largo de estos años no solo se encuentran en dispositivos penales que los nombran como “varones” sino que también construyen cotidianamente su expresión de género en los marcos de la masculinidad. Por otro lado, se corresponde con una decisión metodológica orientada a no generalizar la categoría “jóvenes” o “adolescentes” a mujeres, varones y otras identidades de género sin advertir la clara masculinización del delito juvenil (Nebra, 2021). Este aspecto es incluso remarcado por la estadística. De acuerdo con la Base General de Datos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en el año en el año 2023 en Salta, 2175 niñas, niños y adolescentes ingresaron a la “Justicia de Menores” por causas penales de los(as) cuales el 78,5% fueron varones mientras que el 15,6% fueron mujeres y un 5,9% se agruparon bajo “otras identidades”. Por su parte, para referirnos a personas e identidades de manera general, empleamos lenguaje inclusivo mediante el uso de la letra x. Finalmente, a la hora de autoidentificarnos empleamos pronombres femeninos y la primera persona del plural.

Para citación de este artículo: Queiroz Coutinho, G.; Ríos, S. y Vázquez, M. (Diciembre de 2024).

Talleres de expresión en contextos de privación de libertad: Extensión universitaria desde un abordaje no directivo junto a jóvenes en Salta. E+E: estudios de extensión y humanidades 11(18), pp. 98-111.

En los talleres, la ocupación del espacio-tiempo y la manipulación de materiales como papeles, telas y colores facilita que los jóvenes exploren y construyan significados personales y sociales, abordando temas relacionados con sus experiencias, sus procesos penales, sus vínculos familiares, sus pertenencias barriales, sus expectativas del futuro, entre otros.

La sistematización de esta experiencia extensionista permite destacar las potencialidades de esta metodología, así como las tensiones que se generan en su aplicación en contextos de mayor control institucional. Las prácticas no directivas encuentran obstáculos en las estructuras disciplinarias del CAJ, lo cual plantea desafíos para construir un espacio de aprendizaje libre y creativo.

Esta reflexión reafirma el papel de la extensión como herramienta que posibilita la producción de conocimientos situados así como su importancia en la construcción de espacios de aprendizaje significativos, y su potencial para tender puentes entre la universidad, sus miembros y jóvenes que se encuentran en contextos de privación de la libertad.

Palabras clave: extensión universitaria; jóvenes en conflicto con la ley penal; abordaje pedagógico no directivo.

Introducción

En este trabajo buscamos socializar la experiencia de extensión universitaria en el marco del proyecto “Talleres de expresión con papeles y telas junto a jóvenes y adolescentes” de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta², llevado a cabo en un dispositivo de privación de la libertad que aloja a adolescentes (de entre 15 y 17 años) de la ciudad homónima. El proyecto da continuidad a un trabajo conjunto entre docentes, estudiantes e investigadores que se viene realizando desde 2017. Esta propuesta de educación no formal emplea al no directivismo como abordaje pedagógico para acompañar los procesos de aprendizaje de lxs participantes, pone énfasis en sus gustos e intereses y en el trabajo común colaborativo en formato de taller.

A lo largo de estos años, el equipo ha desarrollado esta metodología de trabajo en distintos ámbitos y junto a distintos actores sociales: merenderos, espacios comunitarios, instituciones de formación docente, universidades; mujeres adultas, varones adultos, niños, niñas y adolescentes. Este bagaje de experiencia colectiva nos ha permitido adaptar la propuesta a diferentes escenarios, recoger aspectos singulares de cada uno de ellos y emplearlos (ya sea por contraste o similitud) para nutrir nuestras reflexiones en cuanto a las posibilidades, fortalezas y desafíos que nos presenta la metodología en cada contexto.

² Aprobada por resolución H.N. 965/24

Los talleres buscan ejercer una “fuerza centrípeta” entre la Universidad Nacional de Salta y diferentes instituciones, actores y grupos sociales; es decir, una fuerza que los “invite” a nuestra institución y a que ella, a través de sus miembros, pueda “aparecer” en sus cartografías. De esta manera nos incumbe la posibilidad de generar lazos entre la universidad y un dispositivo de privación de la libertad, tender puentes entre dos instituciones que se encuentran próximas en términos de distancia física (o más precisamente, tan solo al cruzar una avenida) aunque se perciba una gran distancia social.



Figura N°1. Mapa de la Ciudad de Salta con referencias (UNSa y CAJ)

La dinámica del espacio-taller ofrece la posibilidad de construir registros propios (imágenes, audios, texto en papel o soporte digital) de estos procesos. Este registro constituye una herramienta central para que, desde nuestro lugar como talleristas y extensionistas, podamos reflexionar sobre la práctica, evaluar, observar y prever cómo seguir. De esta manera, entendemos esta instancia de socialización como un paso crucial hacia la producción de conocimientos situados sobre el quehacer de la extensión universitaria y del taller como herramienta de abordaje pedagógico.

Transitar por caminos trazados: reflexiones desde la extensión universitaria

El “pilar extensionista” como principio de nuestras universidades nacionales, aunque adquiere una pluralidad de significados de acuerdo a los distintos contextos históricos y políticos, desde el pensamiento freireano, se entiende como una práctica colaborativa que valora tanto los saberes académicos como los populares y busca superar modelos unidireccionales de “transmisión de conocimiento”, así como promover una interacción transformadora entre universidad y sociedad (Loustaunau y Rivero, 2017). Sin embargo, la extensión universitaria no siempre es visibilizada y puesta en valor, incluso cuando se abren debates acerca de cómo integrarla al currículo académico. En la coyuntura actual, estos rasgos se acentúan, ya que la universidad pública en su conjunto (docencia, investigación y extensión) se ha visto profundamente atacada en términos materiales y simbólicos por las políticas adoptadas por el gobierno nacional.

Por ello, consideramos que la invitación a sistematizar nuestra experiencia en este dossier, constituye una oportunidad para que mediante un ejercicio reflexivo podamos volver sobre aquellos caminos transitados por distintas personas, colegas y grupos extensionistas que de diferentes maneras proporcionan marcos de referencia en nuestra labor y de esta manera, situarla en un vasto recorrido colectivo.

En primer lugar, identificamos algunos antecedentes en extensión universitaria en cárceles; la mayoría de ellas, desde propuestas de apoyo a educación formal. Es el caso de las reflexiones de García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti (2007) quienes sistematizan un proyecto de extensión universitaria que busca apoyar la educación en cárceles desde la Universidad Nacional de Mar del Plata, en colaboración con la escuela media del penal. Además de la sistematización de tutorías de apoyo a internos en materias como matemáticas, física y química, el proyecto busca enriquecer la formación de futuros docentes conectándolos a la problemática de la educación en contextos de encierro. El texto aboga por la necesidad de una mayor formación específica de los docentes que repare en las particularidades de los contextos de privación de la libertad y los múltiples desafíos estructurales, administrativos y sociales que lo componen y también en pos de un enfoque más amplio de colaboración institucional que permita generar oportunidades de “reinserción social” a las personas privadas de libertad.

Por su parte, el trabajo de Romero (2027) examina una iniciativa de trabajo cooperativo entre presos en semilibertad de una colonia y la Universidad Nacional de Córdoba. La experiencia busca explorar y fomentar el “diálogo de saberes” entre estos dos grupos: los presos y los estudiantes universitarios desde un enfoque crítico y reflexivo en las prácticas de exten-

sión universitaria, que supere la simple transferencia de conocimientos y que reconozca las complejidades y tensiones inherentes a trabajar con personas privadas de libertad. En este sentido, el trabajo cooperativo ofrece un espacio donde se pueden negociar y resignificar las marcas institucionales de los involucrados, permitiendo tanto a los presos como a los universitarios aprender mutuamente y desarrollar vínculos colaborativos.

Fuera de la extensión universitaria en el mundo carcelario/penal, aunque anclada en el contexto local y en el ámbito educativo, se destaca la sistematización y el análisis que realiza Macarena Ossola (2018) sobre las experiencias formativas de jóvenes indígenas que participan en proyectos de extensión universitaria en la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Desde una perspectiva antropológica, indaga cómo la extensión universitaria contribuye a la inclusión de jóvenes indígenas en la educación superior, permitiéndoles reforzar su identidad tanto como estudiantes universitarios como miembros de pueblos originarios.

Uno de los grandes desafíos para los jóvenes indígenas en la universidad es cómo equilibrar su educación formal con su compromiso con sus comunidades. Muchxs ven su educación como una herramienta para “retornar” y ayudar a sus pueblos, lo que plantea importantes cuestiones sobre la identidad y la pertenencia. Para algunos, el mayor reto es no perder su conexión con la comunidad mientras adquieren conocimientos académicos. En este sentido, los proyectos de extensión permiten que los estudiantes indígenas mantengan un vínculo estrecho con sus comunidades mientras realizan sus estudios universitarios. No solo los conectan físicamente con sus pueblos, sino que también facilitan un espacio de reflexión sobre las problemáticas que enfrentan sus comunidades y les brindan la oportunidad de aplicar los conocimientos académicos en la resolución de tales problemáticas, fortaleciendo su sentido de pertenencia tanto a la universidad como a sus pueblos.

La extensión universitaria se presenta, entonces, como un espacio de intercambio de saberes, donde los conocimientos indígenas y académicos se entrelazan; los estudiantes indígenas adoptan roles activos al traer sus propios conocimientos a los debates y actividades que se realizan en sus comunidades. En este contexto, la universidad es vista no solo como un lugar de aprendizaje, sino también como un territorio donde se produce ciencia indígena.

Finalmente y, también desde el contexto local, recuperamos el artículo donde Eugenia Flores (2023) narra la experiencia de extensión y vinculación realizada entre la Universidad Nacional de Salta y una organización de mujeres guaraníes del norte de la provincia. A partir de un proyecto referido a la divulgación de la etnoastronomía, aborda este campo poco indagado en las comunidades originarias de la provincia. Así también describe las intervenciones territoriales que realiza la universidad en el acompañamiento a esta organización indígena, los procesos de construcción metodológica de prácticas de educación propia que emergen

Para citación de este artículo: Queiroz Coutinho, G; Ríos, S. y Vázquez, M. (Diciembre de 2024).

Talleres de expresión en contextos de privación de libertad: Extensión universitaria desde un abordaje no directivo junto a jóvenes en Salta. E+E: estudios de extensión y humanidades 11(18), pp. 98-111.

en el diálogo en el territorio y la forma del trabajo colaborativo materializado en una cartilla de divulgación de la etnoastronomía del pueblo guaraní.

Tanto estas experiencias como muchas otras que no se encuentran publicadas, pero habitan la memoria colectiva de quienes hacemos extensión desde la Universidad Pública, y en particular desde la UNSa, nos invitan a construir una reflexión desde la práctica posibilitando la mirada crítica sobre los procesos, el aprendizaje a partir de los mismos, y la producción de conocimientos que, de acuerdo a los principios de la extensión crítica, permite la incorporación de la visión de las comunidades y colectivos con los que la Universidad trabaja (Cano, Migliaro y Giambruno, 2022).

Volviendo sobre caminos trazados, esbozaremos una sistematización de la experiencia de extensión universitaria en “talleres de expresión con papeles y telas” en un dispositivo de privación de la libertad para adolescentes varones en la ciudad de Salta. Nos focalizamos en algunos aspectos emergentes de los talleres en el último período de su desarrollo (2022-2024) ya que, como mencionamos, este proyecto se sostiene desde el año 2017, y aún se encuentra en curso.

Un (otro) taller en el C.A.J.

El Centro de Atención a Jóvenes en conflicto con la Ley Penal (CAJ) es el único dispositivo de privación de la libertad para adolescentes varones en Salta Capital. Junto a otros tres dispositivos cerrados ubicados en localidades del interior de la provincia, uno para adolescentes mujeres, uno de restricción de la libertad y un programa de monitoreo de medidas territoriales, conforman la institucionalidad de la Dirección de Justicia Penal Juvenil de la provincia de Salta (Ministerio de Seguridad y Justicia, Subsecretaría de Políticas Criminales y Asuntos Penitenciarios).

Este centro posee un “régimen cerrado”, es decir, hace uso de tecnologías propiamente carcelarias y se encuentra administrado por personal del Servicio Penitenciario así como por personal civil (psicólogas, trabajadoras sociales) y personal del Ministerio de Educación (maestras, profesoras). Este tipo de instituciones, en tanto entramado de relaciones sociales específicas, posee reglas de funcionamiento, características espaciales, temporales (Tedesco, 2017) y prácticas que se caracterizan por remarcar el contraste entre el adentro y el afuera, que enfatizan el control permanente sobre la circulación, que definen espacios transitables y no transitables para administrados y externos a la institución, quienes deben ser acompañados y monitoreados constantemente por alguien “de la casa” (Eilbaum y Villalta, 2000).

Las rutinas de los jóvenes en el CAJ suelen incluir actividades relacionadas a la educación formal y también a la recreación: encuentros junto a grupos de credo evangélico, talleres en orificios, fútbol, vóley o entrenamiento físico, escuela primaria y secundaria, acompañamiento escolar, taller de radio, taller de manualidades, entre otros. Sin embargo, la propuesta del taller de expresión con papeles y telas, aparece como un espacio que despierta inquietudes tanto a agentes estatales como a los propios jóvenes. Que su finalidad sea la misma expresión de los jóvenes resulta exótico en un contexto donde todo parece tener un estricto para qué predefinido. Sin embargo, la persistencia del taller así como la interiorización por parte del personal y las autoridades del Centro en la propuesta, han garantizado que el taller tenga un lugar en el CAJ.

Los encuentros, los materiales y las producciones

Todos estos rasgos y rítmicas propias del contexto imprimen singularidades en el desarrollo de los talleres: vigilancia de los materiales de trabajo, en el caso de las mujeres talleristas, obligatoriedad del uso de “ropa holgada”, estricto y riguroso control de las imágenes que se encuentran en las revistas, entre otras reglas.

Asimismo la rítmica de la institución hace que el contacto con los jóvenes sea fugaz y que, algunas veces, el taller tenga una única oportunidad de constituirse como un momento significativo para ellos. Semana a semana las presencias de los jóvenes varían; son unos, otros o los mismos que “van y vienen” como señala el personal penitenciario. A lo largo de los meses de taller en 2024 trabajamos con grupos que oscilaron entre 3 y 5 personas, aunque en algunos casos hemos llevado a cabo el taller junto con un solo joven. Notamos, que entre 2022 y 2024 la cantidad de jóvenes alojados en el Centro es cada vez menor, lo cual repercute en la cantidad de jóvenes que participarán de los talleres. Muchas veces “tienen salida”³ esa mañana y no están en el CAJ, o deben retirarse en medio del taller.

Los encuentros consisten principalmente en poner a disposición materiales (revistas, telas, pinturas, pinceles, fibras, lápices, imágenes, sellos, papeles, entre muchos otros), compartir en algunas ocasiones mate y cosas dulces. En general, empleamos como recursos disparadores fragmentos de relatos, narraciones y videos que buscan invitar a “hacer una marca y ver a dónde ella los lleva”.

³ Audiencias al juzgado que lleva sus procesos, turnos médicos, tratamientos en salud mental, etc.

Para citación de este artículo: Queiroz Coutinho, G; Ríos, S. y Vázquez, M. (Diciembre de 2024). Talleres de expresión en contextos de privación de libertad: Extensión universitaria desde un abordaje no directivo junto a jóvenes en Salta. E+E: estudios de extensión y humanidades 11(18), pp. 98-111.



Figura N°2. Producción de Exequiel realizada en 2024
(con pixelado para preservar sus datos personales)

Resulta sugerente reflexionar acerca de aquello que sucede en los encuentros cuando los jóvenes entran en contacto con materiales, los exploran y dan curso a sus producciones. Retomamos los aportes de la investigación de Rubiar Medina (2019) acerca de la percepción háptica (a través del tacto) y de su rol en los procesos de aprendizaje, para repensar cómo en la exploración táctil de la materialidad y los objetos, lxs niñxs construyen un repertorio que vincula la experiencia sensorial con el entorno material y social que los rodea.

En este sentido, observamos que las producciones de los jóvenes en los talleres entrelazan texturas de papeles, recortes, letras, palabras y colores; cuentan historias cotidianas y expresan aquello que en ese momento los interpela. Estos asuntos dan cuenta de entramados sociales más amplios: preocupaciones por sus procesos penales, peleas y hostilidades entre jóvenes y con el personal del centro, pertenencias barriales, vínculos con familias, amigos, noviazgos, deseos y expectativas del futuro, entre muchas otras. Como señala el autor antes citado, las experiencias que se expanden en el acto perceptivo de niños, niñas y adolescentes conllevan a derivas en la búsqueda de significados que se tejen en el entramado social del cual forman parte.

Asimismo, destacamos la centralidad que ocupan los mismos materiales y sus propiedades en estos procesos creativos y de aprendizaje de los jóvenes. Tal como señala Ingold (2013)

Lejos de ser la sustancia inanimada típicamente prevista por el pensamiento moderno, los materiales son, en este sentido original, los componentes activos de un mundo-en-formación. Dondequiera que la vida esté ocurriendo, ellos están incesantemente en movimiento –fluyendo, raspando, mezclándose y mutando (p.32).

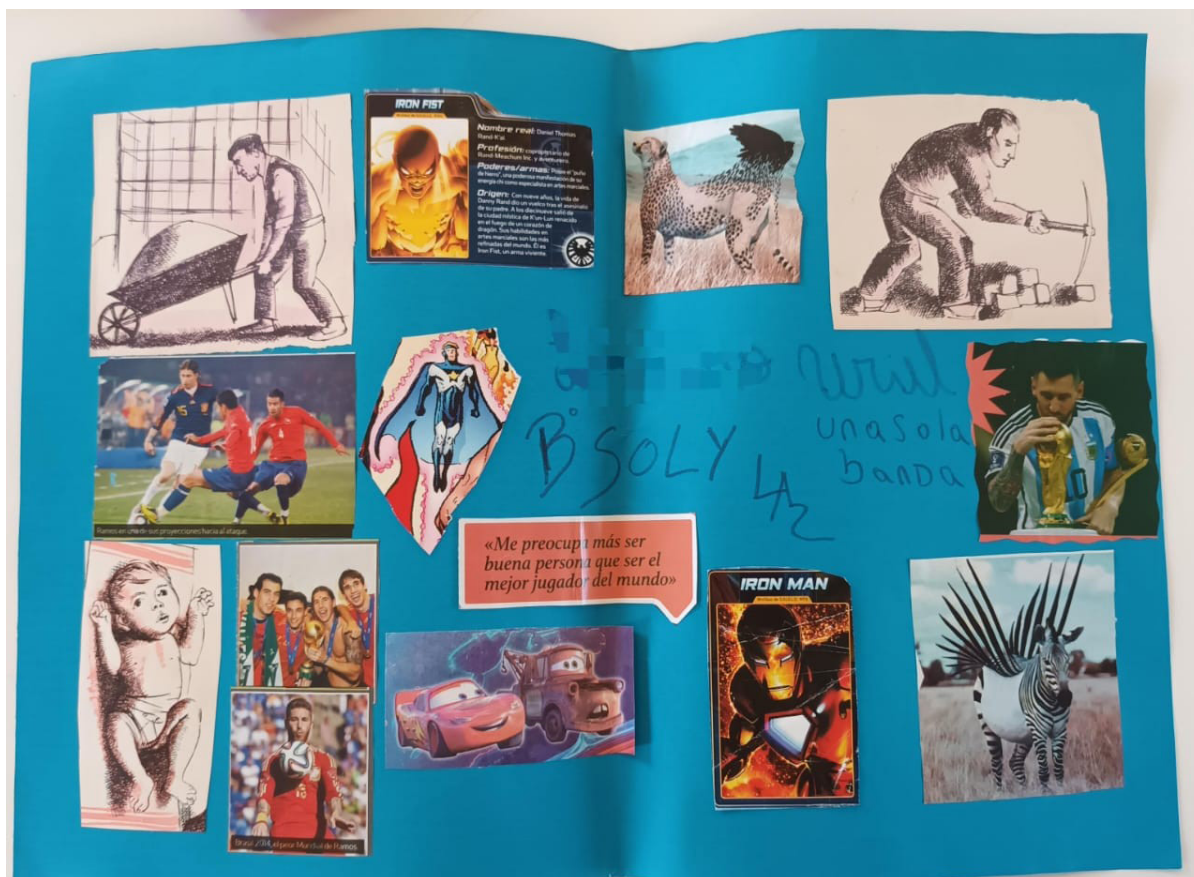


Figura N°3. Producción de Uriel realizada en 2024
(con pixelado para preservar sus datos personales)

En este sentido, desde nuestro lugar como talleristas, ponemos en valor aquello que implica la disponibilidad de materiales para los jóvenes. No constituyen un apoyo, ni son simplemente un recurso didáctico, sino que son condición del proceso a través del cual los jóvenes pueden expresarse y poner en escena sus aprendizajes. Las texturas, los colores, las imágenes, los adhesivos, las formas se vuelven collages, sobres, cartas, dibujos o simplemente intervienen un papel o un cartón. Muchas veces son materiales no conocidos, escasos tanto en el CAJ como en otros espacios donde los jóvenes transitan o han transitado (por ejemplo, en sus escuelas). Mayormente sus trayectorias se encuentran atravesadas por desigualdades (de clase, género, raza y edad) que vulnerabilizan sus condiciones de vida. En ellas, la disponibilidad de recursos y materiales, así como los marcos sociales para la expresión no directiva se ven mayormente restringidas. En este sentido, tanto el mismo espacio ta-

ller como la disponibilidad de materiales constituye la forma a través de la cual extensión universitaria busca entablar diálogos con adolescentes en un contexto que en lo inmediato se define por la privación de la libertad, pero que considerando coordenadas sociales más amplias se vincula inexorablemente a condiciones de vida cada vez más precarias para sectores mayoritarios de nuestra población que afectan especialmente a niñas, niños y adolescentes⁴. El deterioro de estas condiciones, también va de la mano del desmantelamiento de organismos, planes y programas nacionales, iniciativas legislativas que buscan bajar la edad de punibilidad en adolescentes, entre otras numerosas medidas regresivas en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes.

No directivismo en contextos de privación de la libertad

Para finalizar esta sistematización, nos interesa detenernos en un aspecto que condensa alguna de las observaciones generales de las dinámicas que adquiere el taller en el CAJ y se relaciona con los fundamentos pedagógicos que guían este proyecto de extensión universitaria. Como venimos señalando, la propuesta se ancla en las bases de la pedagogía activa no directiva, vinculadas a la Escuela Nueva (Muñoz Fernandez, 2019), corriente que otorga centralidad al sujeto educativo.

En el contexto nacional, un antecedente fundamental inspirado en esta corriente lo constituye el modelo pedagógico de las hermanas Cossettini. Su proyecto educativo buscaba transformar la educación tradicional a través de métodos activos, artísticos y participativos (Serra y Welti, 2018) y fue puesto en práctica en la Escuela Serena (Rosario, Argentina) entre 1930 y 1940. Esta experiencia desarrollada por las hermanas Cossettini, resulta orientadora en la construcción de los talleres de expresión, incluso considerando las grandes distancias contextuales entre ella y nuestra propuesta de educación no formal en contexto de encierro. Como ya describimos, las reglas y prácticas que configuran la dinámica institucional del CAJ, muestran numerosos aspectos disciplinarios que regulan los cuerpos, el uso del espacio, del tiempo y en las relaciones entre docentes, penitenciarios, profesionales (es decir, el mundo adulto) y los jóvenes. Como ha señalado Blazich (2007) la educación en contextos de encierro constituye un escenario de inmensa complejidad ya que la función educativa se desarrolla en un ambiente de tensiones permanentes debido a la estructura carcelaria y su enfoque en la “seguridad”. No sin conflictos con esta estructura, buscamos retomar los aportes de la propuesta educativa no directiva para que cada taller propicie el intercambio de ideas y la experimentación; procurando que nuestro rol de talleristas se centre en facilitar los procesos de aprendizaje y expresión, más que en erigirse como figura de autoridad que

⁴ En el primer semestre de 2024 la incidencia de la pobreza en Argentina alcanza al 52,9% de las personas, y la indigencia, al 18,1% (INDEC, 2024). Por su parte el 66,1% de niños y niñas de entre 0 y 14 años es pobre o indigente.

imparte conocimiento. En algunas oportunidades esta dinámica parece desconcertar a los jóvenes quienes preguntan y repreguntan indicaciones precisas sobre cómo proceder con sus producciones. En otros casos la dinámica desemboca en intervenciones del personal del CAJ (siempre observándonos) que van desde acciones para “ayudar” a los jóvenes en su quehacer (cortar una imagen, hacer letras, dibujar) hasta llamados al orden y sanciones.



Figura N°4. Taller de expresión con papeles y telas. Julio de 2024.

A pesar de dichas tensiones, observamos que el taller permite un aprendizaje a partir de la práctica y de la participación directa, donde la interacción (entre los jóvenes, con el personal y con nosotras) es constante, el movimiento por el espacio está permitido, así como la manipulación y experimentación con los materiales. También son frecuentes actitudes de distanciamiento con la propuesta o de participación desde otras prácticas tales como “pedir temas” en la computadora que tenemos a disposición para musicalizar los encuentros. En este sentido, destacamos que el no directivismo puede resultar una orientación prolífica para la participación y los procesos de aprendizaje de jóvenes en contextos de privación de la libertad.

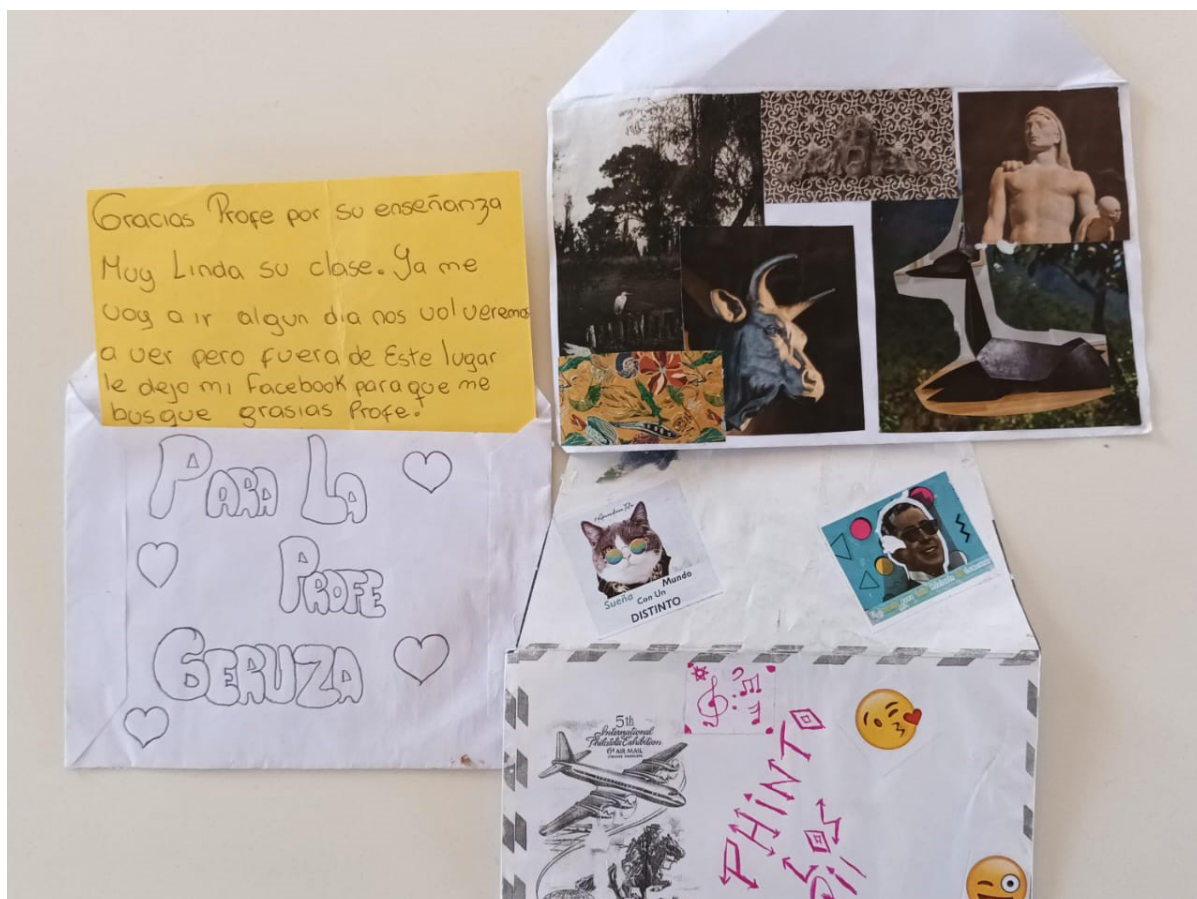


Figura N°5. Producciones de Marcos, Luis y Carlos realizadas en 2022.

A modo de cierre

En este trabajo recuperamos la experiencia del proyecto “Talleres de expresión con papeles y telas” que desarrollamos desde la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta junto a jóvenes en contextos de privación de la libertad. A través de talleres con un abordaje pedagógico no directivo buscamos construir un espacio de expresión autónoma que ponga en valor los intereses y experiencias de los jóvenes, superando las limitaciones propias de un entorno restrictivo.

La sistematización de esta experiencia nos deja ver la importancia de las apuestas por ejercer una “fuerza centrípeta” entre la universidad pública y sus agentes con relación a escenarios, instituciones y grupos sociales que pueden percibirse como “distantes”, en este caso, por la incidencia de distintos marcadores sociales como los etarios, de clase, raciales y de género.

Por su parte, las tensiones con la estructura disciplinaria del Centro de Atención a Jóvenes (CAJ) reflejan los desafíos y oportunidades de integrar la extensión en espacios formales y control, donde los talleres permiten a los jóvenes explorar su creatividad y construir significados personales y sociales en sus producciones. Destacamos también desde esta expe-

riencia la relevancia de los materiales como puentes de expresión y aprendizaje, especialmente para jóvenes cuya experiencia de vida suele estar marcada por limitaciones en los recursos y las oportunidades de expresión en los marcos del no directivismo.

De esta manera, reflexionamos desde la práctica en torno a una propuesta que nos invita a seguir explorando, y fundamentalmente en coyunturas políticas como la actual, la extensión universitaria como una vía para construir conocimientos situados, significativos y comprometidos con la transformación social, fundamentalmente junto a jóvenes en contextos de privación de la libertad.

Bibliografía

- Blazich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 53-60.
- Corte Suprema de Justicia de la Nación, Base General de Datos de Niños, Niñas y Adolescentes (2024) Mapa de Niños, Niñas y Adolescentes con Intervención Penal de la República Argentina. Informe estadístico 2023. URL: <https://www.csjn.gov.ar/bgd/archivos/verDocumento?idDocumento=9617>
- Eilbaum, L. y Villalta, C. (2000) Instituciones, cuerpos y práctica etnográfica. Reflexiones acerca del trabajo de campo en institutos de menores. IV Jornadas Rosarinas de Antropología Social.
- Flores, M. E. (2023). Experiencias de extensión y difusión de la etnoastronomía con mujeres guaraníes del norte de Salta, Argentina. *Masquedós: Revista de Extensión Universitaria*, 8(10), 1-16.
- García, M. B., Vilanova, S., Del Castillo, E., & Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro: Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1), 1-9.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2024). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos: Primer semestre de 2024. URL: <https://www.indec.gob.ar>
- Ingold, T. (2013). Los materiales contra la materialidad. *Anuario TAREA*, 7(11).

- Loustaunau, G., & Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Masquedós: Revista de Extensión Universitaria*, 1(1), 37-45. Secretaría de Extensión, UNICEN.
- Muñoz Fernández, M. (2019). La pedagogía activa no directiva: Una propuesta práctica para la educación infantil: ¿Profe, eso lo puedo hacer?. Tesis de grado, Universidad de Valladolid.
- Nebra, J. (2021). Medidas (y) alternativas para jóvenes (varones) en una experiencia penal territorial. Una investigación socioantropológica desde un Centro Sociocomunitario de Responsabilidad Penal Juvenil en el conurbano bonaerense. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Ossola, M. M. (2018). Educación superior y diversidad cultural: Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, 22(3), 56-63.
- Romero, F. (2017). Hacer y decir en una experiencia cooperativa entre personas privadas de libertad y universitarios: Reflexiones urgentes de la extensión universitaria. *Revista Conexão UEPG*, 13(3), 360-375.
- Serra, M. S., & Welti, E. (2018). La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena. En C. Balagué (Comp.), *Educadores con perspectiva transformadora* (pp. 39-64).
- Tedesco, G. (2017). Tiempos, ritmos y prácticas en institutos “para jóvenes en conflicto con la ley penal”. *Prácticas de oficio, Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 1(19), 69-75.

DEBATES AUDIOVISUALES

¿Qué encontrarás en esta sección?

Está abocada a la expresión de narrativas sobre prácticas y experiencias vinculadas a la extensión universitaria a través de diversas producciones minidocumentales, cartografías, cómic gráficos/historietas, fotonarrativas/fotoensayos, entre otras formas de registro.

“Algunas escuelas tienen ciudades y otras no”. Narrativas de infancias en una escuela rural albergue pública



Ana Rapi | Universidad Nacional de Córdoba | anarapi@mi.unc.edu.ar

Agustina Cortiglia | Universidad Nacional de Córdoba | agustina.cortiglia@mi.unc.edu.ar

Resumen

La Obispo Salguero es una escuela rural albergue, en la que viven de lunes a viernes niños, niñas, maestras, maestros, cocineras, preceptoras y auxiliar. A partir del proyecto de extensión “Raíces. Narrativas e historias de la escuela Obispo Salguero”, trabajamos desde el año 2022 en torno a la construcción de narrativas sobre la vida cotidiana escolar. En ese marco, y producto de la obtención de una beca de la Secretaría de Extensión de la UNC titulada: “Construyendo historias - Narrativas en la escuela albergue Obispo Salguero (Pampa de Olaen, Córdoba)”, llevamos adelante distintas actividades en torno a narrar a través de la fotografía.

De allí resultó la construcción, junto a los niños y las niñas, de la muestra fotográfica titulada “Algunas escuelas tienen ciudades y otras no. Imaginarse la Pampa de Olaen” la cual se exhibió en el Pabellón Brujas de la UNC. Dicha producción tiene como objetivo enseñar el día a día de la escuela rural albergue Obispo Salguero desde los ojos de quienes la habitan.

En el siguiente artículo buscamos acercar este trabajo a partir de las fotografías tomadas por las propias infancias y el texto curatorial que se lee a continuación, también elaborado por los niños y las niñas.

“Algunas escuelas tienen ciudades y otras no”. Esta, en cambio, tiene río, vacas, cocineras; también la visitan los doctores. Les niños se quedan a dormir, pescan, hacen obras de títeres, estudian, aprenden matemática, ciencias, lengua, a lavarse los dientes y las manos e irse a dormir temprano.

Las fotografías son analógicas y fueron tomadas por las niñas y niños con dos consignas diferentes; “¿con qué imagen le mostrarías la escuela a alguien que no la conoce?” y “¿cómo es un día en la escuela?”. Ustedes, entonces, van a encontrar estas historias en las fotografías.

Pero antes, les pedimos que cierren los ojos y piensen ¿con qué imagen contarían cómo es el lugar en el que ustedes viven o trabajan, a alguien que no lo conoce?

Cada escuela tiene diferentes historias, esta tiene muchas que ayudan a enraizarnos y queremos compartirlas con ustedes.

Palabras claves: Educación rural, narrativas, infancias, extensión, fotografía.

Summary

Obispo Salguero is a rural boarding school, where students, teachers, cooks and tutors live from Monday to Friday. Based on the extension project “Roots. Narratives and stories of the Obispo Salguero school”, we have been working since 2022 on the construction of narratives about daily life. Within this framework, and as a result of obtaining a scholarship from the UNC Extension Secretariat entitled: “Building stories - Narratives in the Obispo Salguero boarding school (Pampa de Olaen, Córdoba)”, we carry out different activities around narrating with photography.

This resulted in the construction, together with the students, of the exhibition entitled “Some schools have cities and others do not. Imagining the Pampa de Olaen” which was exhibited in the UNC Brujas Pavilion. This production aims to show the daily life of the rural school Obispo Salguero from the eyes of those who live there.

In the following article we seek to bring this work closer from the photographs taken by the children themselves and the curatorial text that follows.

“Some schools have cities and others do not.” This one, on the other hand, has a river, cows, cooks; it is also visited by doctors. The children stay overnight, fish, do puppet shows, study, learn math, science, language, brush their teeth and hands and go to bed early.

The photographs are analog and were taken by the students with two different instructions; “with what image would you show the school to someone who does not know it?” and “what is a day like at school?” You, then, will find these stories in the photographs. But first, we ask you to close your eyes and think: with what image would you tell what the place where you live or work is like, to someone who does not know it?

Every school has different stories, this one has many that help us to root ourselves and we want to share them with you.

Key words: Rural education, narratives, childhood, extension, photography.

¿Qué le mostrarías de la escuela a alguien que no la conoce?



Se veía lindo con los toallones de colores y está lindo para bañarse con agua bien calentita... - Tizi, 12 años.



Me encantó sacarle esta foto. Me inspiró mucho los pinos y el nido y el viento y el paisaje de la obispo salguero. - Zai, 8 años.



*Me gusta la bandera. Tiene colores lindos, celeste blanco y celeste.
Le cantamos una canción todas las mañanas con mis compañeros. - Yuthi, 8 años*



*Me gusta el fútbol, jugar con los chicos y hacer la cancha.
Lauti, 12 años.*



Saqué esta foto porque están los chicos de la escuela y del equipo Raíces trabajando en equipo. - Nacho, 7 años.



*Me gusta la naturaleza y compartir con ustedes.
Mikel, 8 años.*



*El río de la Pampa de Olaen es bonito en otoño, mayo 2024.
Mumi, 10 años.*



*Éste es el frente de la escuela obispo salguero que está lejos de la ciudad.
Micha, 12 años.*



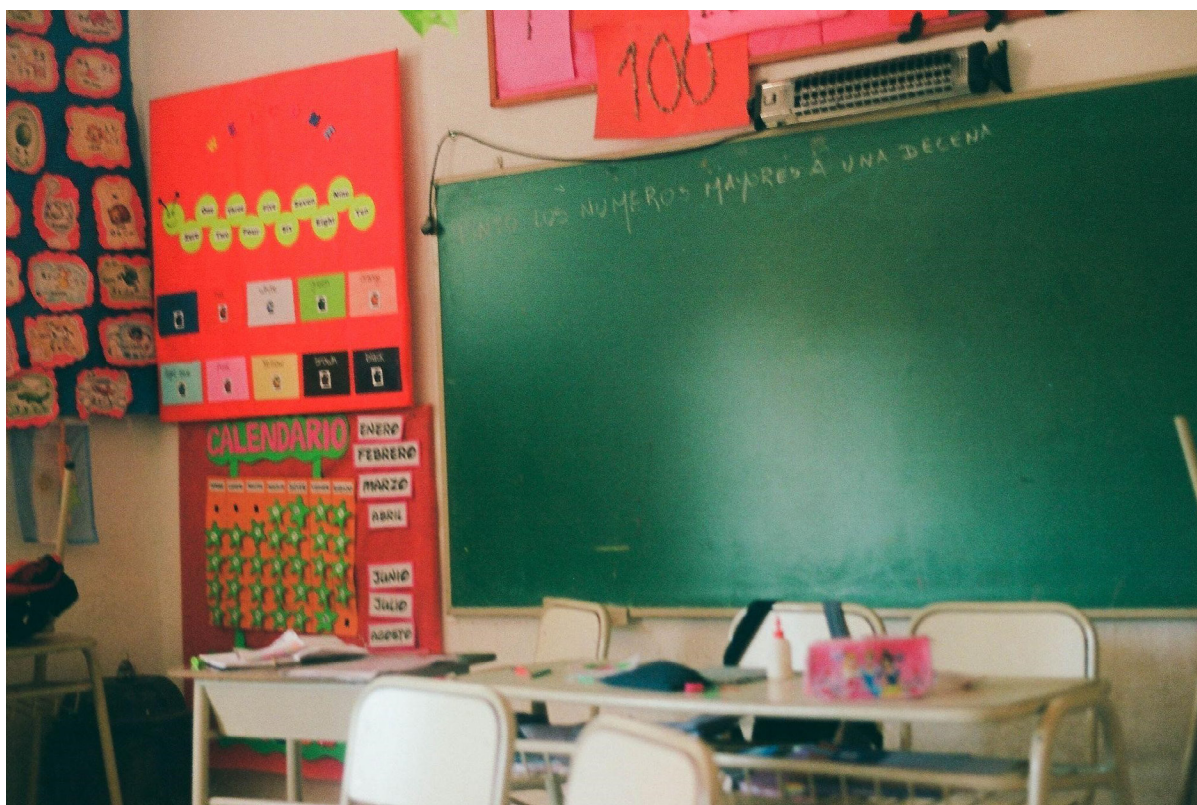
*Me gusta hacer la tarea de matemáticas.
Tiago, 8 años.*



*Me gusta compartir el río con mis amigos y mi familia.
Jere, 10 años.*



De todas las cosas que hacemos en la escuela, a mí me gusta la parte de estudiar. Por eso elegí mostrar el aula y el pizarrón. Con esto quiero mostrarles cómo escribe la seño. me siento feliz cuando hacemos matemática. - Cele, 12 años.



Me gusta mucho estar en el aula, aprender y jugar con las compus y mis compañeros. Gael, 6 años.



*Me gusta jugar al fútbol con mis amigos en la escuela.
Lucas, 10 años.*



*Es la entrada de la escuela Obispo Salguero. A un chico que no la conozca,
le doy un recorrido. - Ciro, 10 años.*

Un día en la escuela Obispo Salguero



Nos levantamos a las siete y algo con cara de dormidos
Ignacio, 7 años



Tendemos la cama todos los días (menos los viernes)
Micha, 12 años



Vamos al baño, nos lavamos los dientes y nos peinamos
Zai, 8 años



Después de comer jugamos con nuestros amigos en las hamacas
Mikel, 8 años



*Jugamos a construir casitas con palos, piedras y paja.
Hasta ahora tenemos cuatro.
Jere, 10 años*



*En el recreo con la seño Silvi practicamos hacer la vertical sin la pared.
Cele, 12 años*



A las cuatro terminan las clases y jugamos un partidito.
Lauti, 12 años



Jugamos a las bolitas, algunos no tienen bolitas y otros le prestan.
Yuthi, 8 años



Con mis amigas hacemos pulseritas y hablamos y chichamos.
Tizi, 12 años



Jugamos a los penales.
Gael, 6 años



A la media nohecita nos vamos a bañar (sin medias)
Ciro, 10 años



*A las ocho y media cenamos la comida de la seño Susi o la seño Marce.
Mumi, 10 años.*



*En verano a veces salimos a jugar a las hamacas.
Tiago, 8 años.*



*Como a las nueve después de cepillarse los dientes nos vamos a dormir y charlamos.
Lucas, 10 años.*



A modo de cierre, un video que realizamos para ilustrar el trayecto compartido y el proceso de realización de esta muestra. Hacé clic en la televisión o accedé desde la siguiente dirección: https://youtu.be/GoIRkZrXHZ4?si=4pnhYNc6sj3jw_-b

RESEÑAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

Veinticinco años imaginando otra universidad. Reseña sobre el aniversario del PUC en Ciudad Universitaria



Luisa Domínguez | Coordinadora del Programa Universitario en la Cárcel (FFyH-UNC), docente de la Escuela de Letras de esa misma unidad académica y becaria postdoctoral de CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Humanidades (CONICET-UNC) | luisa.dominguez@unc.edu.ar

Gabriela Falco | Asistente técnica y de apoyo académico del Programa Universitario en la Cárcel (FFyH-UNC) | gabriela.falco@unc.edu.ar

Natalia Campos | Asistente técnica y de apoyo académico del Programa Universitario en la Cárcel (FFyH-UNC) | natalia.campos@unc.edu.ar

En junio de 1999 se firmaba un convenio entre la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC en adelante) y el Ministerio de Justicia de la provincia en el que se acordaba la creación de un programa cuyo objetivo principal era acercar la educación superior a las cárceles de Córdoba. En un contexto convulsionado políticamente, con una sociedad muy debilitada por efecto del neoliberalismo, se creó el Programa Universitario en la Cárcel (PUC en adelante), el segundo programa de educación superior en cárceles del país. A partir de ese momento, surgieron numerosas propuestas de grado, extensión e investigación con asiento principal en la cárcel de San Martín y, posteriormente, en la de Bouwer, desde la convicción de que la educación, en tanto derecho humano y posibilitador de nuevos horizontes de vida, debía ser asequible para todos los sectores de la sociedad.¹

Este 2024, tal como 1999, se presenta como un contexto hostil para las universidades públicas en términos políticos, económicos y simbólicos. Como en los crudos años noventa, hoy también presenciamos la circulación de discursos que buscan deslegitimar las actividades que se despliegan desde estas instituciones e instalar el descrédito y la “sospecha” hacia la producción de conocimiento académico y su vinculación con los territorios. En ambos con-

¹ La defensa de la educación superior universitaria se sostiene por la declaración como un derecho humano fundamental, respaldado por la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior) de 2018, en la que se estableció la obligación de los Estados de garantizar el ejercicio pleno de este derecho, su acceso, permanencia y egreso. Independientemente de la administración gubernamental vigente, el Estado debe garantizar y proporcionar las condiciones materiales para el pleno ejercicio de este derecho humano al que el mismo Estado adscribió oportunamente.

textos coincide, asimismo, la disputa sobre el sentido de “lo público” y, como efecto, profundos recortes presupuestarios en diversos ámbitos y la vulneración sistemática de derechos de los sectores más postergados de la sociedad.

Este es el clima en el que el PUC cumple sus veinticinco años, un programa que resiste contra viento y marea, que se fortalece en cada comienzo de ciclo lectivo e interpela, en cada edición, los sentidos y caminos de la educación pública superior. Con su modesta pero muy representativa bandera, el PUC sigue insistiendo en la apuesta institucional que le dio origen para convertirse en uno de los símbolos de defensa de la educación pública y de resistencia de un nuevo embate neoliberal.

Desde los equipos que le dan vida al PUC decidimos organizar tres celebraciones para conmemorar el trabajo de tantos años. Una de ellas, la primera, tuvo lugar en Ciudad Universitaria, que será en la que nos detendremos en esta reseña, pero también vale mencionar otras dos: un acto del que participaron estudiantes privados de su libertad, autoridades de la FFyH, miembros del Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC en adelante) y funcionarios del Ministerio de Justicia, y otra a realizarse en el mes de diciembre con lxs estudiantes de nuestra facultad que se encuentran privados de libertad en las cárceles de Bouwer.

El festejo de septiembre, el que reseñamos en esta ocasión, buscó reunir los equipos que participaron de las distintas ediciones del PUC con propuestas de todo tipo: desde talleres de arte (cuando Artes todavía era una Escuela de la FFyH) hasta cooperativas, proyectos extensionistas, de derechos humanos, como así también las distintas escuelas que conforman la FFyH. Tal celebración se pensó como una oportunidad de reencuentro, de visibilización y de aliento para dar continuidad a las propuestas y para imaginar otras nuevas. Para ello, se realizó un trabajo de relevamiento lo más exhaustivo posible de los proyectos históricos que tuvieron lugar durante todos estos años. El relevamiento nos permitió contactar alrededor de veinte de los más de cincuenta proyectos históricos y actuales (ver tabla), los cuales participaron activamente en la organización y de la celebración.

Tabla 1. Proyectos extensionistas, de investigación e iniciativas que participaron de la muestra.

| Proyecto o iniciativa | Responsables |
|---|---|
| Cooperativas de Trabajo y Cárcel (2013-2021) | K. Tomatis, F. Romero, S. Morón, M. Herranz, F. Timmermann, M. Alonso |
| Derecho al Cielo (2015-continúa) | C. Bergel, C. Bitumi, P. Calderón, E. J. Koza Carreira, P. López, F. Natali, A. Pastrán, J. M. Puddu, R. R. Vena Valdarenas, K. Chirino |
| Extra Muros: Arte e Inclusión Social. Promoviendo el Ejercicio de los Derechos Culturales de Personas Privadas de su Libertad (2011-2012) | M. Rodigou Nocetti, P. Género, C. Onaindia, N. Perrote, emma song, A. Canseco, G. Malgieri |

| Proyecto o iniciativa | Responsables |
|--|---|
| La Filosofía como Ejercicio de la Autonomía (2004-2005) | M. Brocca, A. González, F. Stanis |
| La Práctica Filosófica como Generadora de Espacios de Libertad (2014-2015) | P. Hunziker, R. Sánchez Brígido, A. Pamiggiaani, E. Whitney, A. Teruel |
| La Práctica Filosófica como Generadora de Espacios de Libertad, Igualdad y Ciudadanía (2016) | P. Hunziker, D. Letzen, G. Reinoso, R. Juárez, S. Hilas, S. Torres |
| Proyecto de investigación Politicidad del PUC: Construcción de un Posicionamiento en las Relaciones Inter-intra y Pluri Institucionales (2018-202) | T. Pereyra, M. Herranz y A. Correa |
| Orientaciones para el Estudio y los Exámenes en el Programa Universitario en la Cárcel (2020-2022) | A. Acin, M. Castagno y C. Villagra |
| Proyecto de investigación Las Motivaciones de los Alumnos Privados de Libertad en las Estrategias Educativas del PUC (2005) | Directoras: A. Acin y A. Correa |
| Proyecto de investigación Las Significaciones Atribuidas a la Educación por los Alumnos Privados de Libertad en el marco del PUC en las Estrategias Educativas del PUC (2006-2007) | Directoras: A. Acin y A. Correa |
| Proyecto de investigación Producción de Subjetividad y Acceso a Derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel (2018-2023) | Directora A. Acin - codirectora M. Castagno. Integrantes: T. Pereyra, S. M. Herranz, I. León Barreto, J. I. Páez, M. Morcillo, J. Perano y A. Correa |
| Proyecto interdisciplinario Prácticas Educativas y Oportunidades de Aprendizaje en Contextos de Reclusión (2006-2007) | Coordinador general: C. Longhini. Coordinadores de talleres: A. Acin; P. Gonzalez Padilla, J. P. Gosrostiaga, V. Lencinas, A. Loforte, S. Mateo, P. Mercado, C. Romano |
| Seminario Lectura y Escritura en el Campo de las Humanidades (2016-2023) | Docentes: L. Beltramino, D. Voloj, A. B. Caminos, L. Arese y J. Almada. Adscriptxs: A. Agüero Solis, M. Kasprzyk, L. Justiniano, J. J. Guzman. Ayudantes alumnx: J. C. Porra, F. Bertona, V. Roattino, Camila Bracamonte, G. Falco, C. Monros, C. Bitumi, F. Sarabia y V. Chiavazza Cholaky |
| Taller Artístico Cartonero (2013 -2015) | C. Pacella |
| Taller de Pensamiento y Producción Teatral / Teatro y Radioteatro en la Cárcel de Mujeres (2001-2009) | F. Vivanco y E. Garbino |
| Taller de Cartas. Lectura y Escritura en el Establecimiento Penitenciario N°3 para Mujeres (2015-continúa) | J. Monge, C. Rusca, L. Palacios, L. Scoles, F. Baratelli, C. Bergel y F. Romero |
| Taller de Lectura y Escritura Creativa (2017-continúa) | S. De Mauro, V. Ríos, L. Aichino y M. Milmann |
| Taller de Práctica y Pensamiento Artístico (2001-2012) | P. González Padilla, C. Romano, L. Serrano, L. Gimenez |
| Talleres de Comunicación en Cárcel de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (2003-continúa) | P. Natta, D. Koci, C. Testa, T. Bellavia, M. Lozada Fernández, E. Bottacin |
| Cátedra de Geografía Humana | E. Valdés, G. Coppi, N. Rabboni, E. Corsi, E. Ferrari, R. Maldonado, G. Falco, M. Agüero, F. Decicco, F. Yáñez |

Fuente: elaboración colectiva.

Para citación de este artículo: Domínguez, D.; Falco, G. y Campos, N. (Diciembre de 2024). Veinticinco años imaginando otra universidad. Reseña sobre el aniversario del PUC en Ciudad Universitaria. E+E: estudios de extensión y humanidades 11(18), pp. 134-140.

Después de alguna reprogramación debida al convulsionado contexto de lucha que estábamos atravesando las universidades nacionales, llegó el día del festejo. El viernes 27 de septiembre nos reunimos en la Plaza Seca de Casa Verde (FFyH) en una ventosa tarde que, sin embargo, no opacó la celebración. El evento comenzó con un conversatorio, “Memorias del PUC”, a cargo de referentes históricxs del programa. Ana Correa, Patricia Mercado, Beatriz Bixio, Alicia Acín, Inés León Barreto y Leandro Inchauspe compartieron el contexto de creación del programa, los fundamentos políticos y pedagógicos sobre los que se pensó y los principales desafíos en los distintos momentos.

El conversatorio buscó reconstruir la historia del PUC, que se remonta a 1996, cuando el Centro de Estudiantes de la Facultad, inspirado por la experiencia de UBA XXII –el programa de la Universidad de Buenos Aires que daba clases de grado en la cárcel de Devoto–, comenzó a gestar un proyecto de educación superior en cárceles. A mediados de los noventa, el estudiantado universitario cordobés de la FFyH, movilizado por la sanción de la Ley de Educación Superior, como así también un contexto de “orfandad política” a nivel nacional, interpeló a la Facultad a asumir el compromiso de romper sus límites y comenzar a imaginar otra universidad. A partir de entonces se empezó a pensar en el diseño de un proyecto que acercara la universidad a la cárcel hasta la firma del convenio en 1999.

Lxs expositores focalizaron en los efectos de sentido que tuvo este acuerdo para el SPC, ya que se trató, desde el inicio, de una propuesta educativa diferente del fundamento tratamental que tiene la educación para el sistema carcelario, pero también para la universidad, que se propuso romper sus propios muros. Se planteó el desafío que significó para nuestra institución el preguntarse por el tipo de universidad que teníamos y el tipo de universidad que queríamos, lo que dio lugar a la definición de la perspectiva de derechos que se le imprimió al PUC. Luego de la reflexión sobre los primeros años del programa, se repasaron algunos hitos en su historia, al tiempo que se recordaron las estrategias e iniciativas que le dieron vida. Así, fue desarrollándose una multiplicidad de propuestas, desbordando el simple hecho de llevar las carreras de grado a los contextos de encierro, como la investigación y la extensión, las cooperativas de trabajos y reuniones científicas. El conversatorio tuvo como cierre la presentación de una serie de desafíos por venir junto con la entrega de placas homenaje a sus principales responsables. Además de las mencionadas, debemos sumar a Francisco Timmermann, cuya dedicación y compromiso con el programa desde su rol de nodocente fueron cruciales para su vitalidad y sostenimiento (imagen 1).



Imagen 1. El equipo fundador del PUC junto a autoridades de la FFyH.

De izquierda a derecha: Sebastián Muñoz, Leandro Inchauspe, Luisa Domínguez, Inés León Barreto, Patricia Mercado, Francisco Timmermann, Beatriz Bixio, Ana Correa, Alicia Acin y Flavia Dezzutto.

Fotografía: emma song.

Al finalizar el conversatorio, los festejos continuaron con una muestra de proyectos históricos llevados a cabo a lo largo de estos veinticinco años organizados por los responsables de las iniciativas recuperadas en la tabla. Se presentaron fanzines, publicaciones históricas, posters informativos con proyectos extensionistas y de investigación, entre otros (ver imagen 2). Las escuelas que ofrecen sus carreras en el PUC, como Ciencias de la Educación, Historia, Letras y Filosofía, también participaron de la muestra con distintas propuestas. El día cerró con un festival de música con la participación de Tranki Punki y El rescate no llegó.

El PUC nada sería sin los más de mil estudiantes que apostaron y apuestan por el programa al decidir continuar sus estudios en condiciones de considerable adversidad para la circulación y producción de conocimiento. A modo de cierre, compartimos algunas de las reflexiones que nos hicieron llegar para hacerse presentes en el festejo en formato de cartas que fueron montadas en afiches por ayudantes y adscriptxs del PUC:

La facu es lo más hermoso que he vivido y experimentado en mi vida. Saber que se puede. **Orgullosa** estoy de formar parte de este universo tan maravilloso y humano que te hace **sentirte alguien** dentro del programa PUC.



Imagen 2. Muestra de proyectos históricos

Fotografía: emma song.

La universidad dentro de la cárcel fue una gran idea, que se ve en todos los aspectos. De solo saber que le das una oportunidad al reo... de saber que sé. La educación es personal; más aún es algo muy propio. Todo se puede. No es imposible instruirse y **el saber no se lo niegues a nadie**. (Hugo G.).

Todo lo que en estas líneas expresamos no se podría hacer realidad sin el valioso e imprescindible **soporte estructural y humano** que significa el PUC, materializado a lo largo de estos **25 años de existencia**, con sus propuestas académicas, reflejado en quienes nos encontramos en esta situación de encierro, buscando progresar en nuestras vidas a través del conocimiento, motivados por no dejar que el tiempo pase sin saber aprovecharlo. (Jorge R.; Juan Pablo R.; Daniel B.; Lucas C.).

En este contexto **la universidad pública** es el lugar para que todas/os puedan capacitarse como profesionales y ejercer o crecer en conocimiento de lo que quieren o aman, es el lugar donde sus sueños pueden hacerse posibles mediante sacrificios como horas sentado estudiando, desvelos,

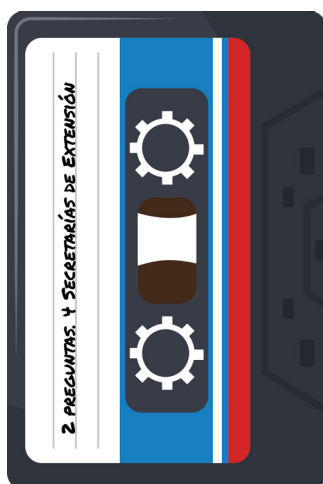
muchos mates y trabajos prácticos, donde nadie te discrimina por tu situación social, económica (Darío M.).

La universidad pública en mi caso particular es, desde 2017, la única oportunidad que tengo de poder enriquecerme como persona y de adquirir nuevos conocimientos. (Cristian M.).

CONVERSACIONES

¿Qué encontrarás en esta sección?

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



Podcast



2 preguntas, 4 Secretarías de Extensión

Mariela Pistarelli | Secretaria de Vinculación y Extensión de la Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Catamarca

Ailyn Cariaga | Coordinadora General de Extensión Universitaria de la Universidad de Chubut.

Amanda Gotti | Secretaria de Políticas y Vinculación de la Universidad de Chubut

Ivanna Petz | Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires

Jorgelina Giayetto | Secretaria de Vinculación Social e Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba

Laura Verónica Delgado | Subsecretaria de Vinculación Social e Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba

Presentación

El dossier del presente número de la revista lleva por título “Hacer e imaginar las prácticas extensionistas en tiempos de crisis”, y nos habla de un contexto que nos aúna socialmente frente a los emergentes que podemos reconocer en los territorios en los que se desarrollan las prácticas extensionistas, así como en el ejercicio creativo que se requiere desde la gestión y los equipos extensionistas para hacerle frente a la crisis.

El desfinanciamiento de las universidades públicas, así como la precarización de sus trabajadores, es absolutamente contradictorio con promover y sostener procesos de jerarquiza-

ción de la función extensionista que posibiliten las condiciones materiales para el acompañamiento y continuidad de procesos territoriales, que tanto trabajo ha costado construir en cada universidad. Esto nos lleva a repensar los criterios en la toma de decisiones políticas y a redoblar esfuerzos en la tarea cotidiana.

A pesar de los aspectos comunes no es posible hablar de una homogeneidad en “los territorios” - universitarios u otros espacios sociales-, así como tampoco es posible unificar los modos en los que se vivencia la crisis social y económica a lo largo y ancho de un país tan complejo y variado como el nuestro. La diversidad puede identificarse también en los imaginarios y estrategias que se construyen en diferentes instituciones universitarias.

Con la intención de recuperar estas voces y experiencias, el Comité Editorial de la Revista e+e decidió preguntar a cuatro Secretarías de Extensión de diferentes puntos del país, cómo se percibe y se abordan las particularidades de hacer extensión en estas condiciones. Para esto se formularon los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Cuáles son los emergentes que reconocen en los diferentes territorios donde trabajan, como producto de la crisis?
- 2- ¿Cuáles son los desafíos de la gestión extensionista en el contexto actual?

Agradecemos a Mariela Pistarelli, Secretaria de Vinculación y Extensión de la Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Catamarca; a Ailyn Cariaga, Coordinadora General de Extensión Universitaria y a Amanda Gotti, Secretaria de Políticas y Vinculación, ambas de la Universidad de Chubut. A Ivanna Petz, Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires; y a Jorgelina Giayetto y Laura Verónica Delgado, Secretaria y Subsecretaria de Vinculación Social e Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

Les invitamos a escuchar y continuar debatiendo a partir de las ideas compartidas por colegas extensionistas del país.

*Flavia Romero, Subsecretaria de Extensión Universitaria,
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.*

Córdoba, diciembre de 2024



Para escuchar el podcast hacé clic en la radio o ingresá desde la siguiente dirección:
www.soundcloud.com/user-617467963/podcast-revista-ee-estudios-de-extension-en-humanidades-2-preguntas-4-secretarias-de-extension

Este *podcast* fue producido por el equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba).

Idea y elaboración de preguntas: Comité Editorial Revista E+E

Desarrollo: María Bella (Área de Comunicación y Publicaciones)



