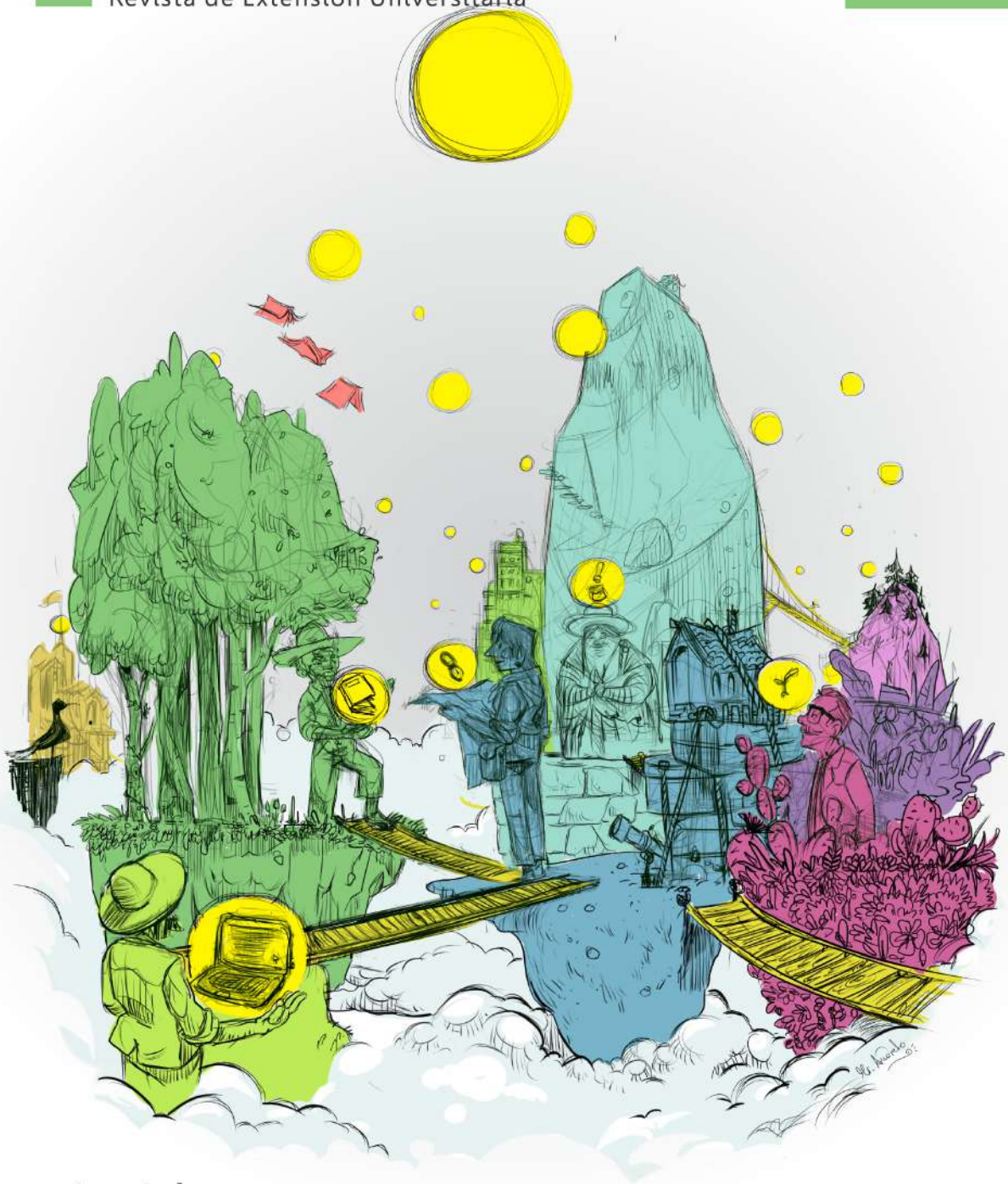


Año 5 Nº 5

**+Q2** **masquedós**  
Revista de Extensión Universitaria

2020  
Nº 5

Revista de Extensión Universitaria



masquedós

**+Q2**



**UNICEN**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

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

# Actividades conjuntas entre la AER de INTA, la Municipalidad y la Universidad Nacional de Luján para el diagnóstico y prevención de la triquinosis en el partido de Luján

Autor: Graciela Elba Vidales  
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Palabras clave: Triquinosis, prevención, diagnóstico, faenas caseras  
Keywords: Triquinosis, prevention, diagnosis, home slaughter.

Para citación de este artículo: Vidales, G. (2020). Actividades conjuntas entre la AER de INTA, la Municipalidad y la Universidad Nacional de Luján para el diagnóstico y prevención de la triquinosis en el partido de Luján. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 28/08/2019      Aceptación final: 20/12/2019

---

## Resumen

La triquinosis es una zoonosis de difusión y endémica en numerosos países, causada por consumo de carne de cerdo insuficientemente cocida, embutidos y salazones contaminados con larvas de *Triquinella* sp. En Argentina el número de casos notificados en humanos anualmente es elevado por costumbres de faenas y elaboración de embutidos caseros sin control sanitario y trazabilidad. Como enfermedad de denuncia obligatoria, además del cumplimiento de las normas vigentes nacionales, provinciales y municipales, se destaca la importancia de analizar las muestras de carne previo al consumo provenientes de faenas caseras, para prevenir los brotes de la enfermedad humana, como también son importantes las actividades de difusión para conocimiento, diagnóstico y prevención de la enfermedad, llevadas a cabo entre instituciones gubernamentales y educativas.

Desde 2015 se desarrolla un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Luján, conjuntamente con la AER de INTA y la Municipalidad de Luján, implementándose un servicio de diagnóstico gratuito de muestras de carne por digestión artificial, destinado al consumo familiar. Se organizan jornadas y reuniones en diferentes ámbitos (escuelas

rurales y agrotécnicas, productores, municipios, UNLu) y actividades de difusión en medios radiales, televisivos y gráficos, acciones que, en conjunto, resultan en una mayor concientización de la enfermedad

Entre marzo 2016 y julio 2019 se analizaron 153 muestras de carne (78,4% de cerdos domésticos y 21,6 % de jabalí). Una muestra de embutido fue remitida por el Municipio de Gral. Rodríguez al laboratorio para confirmar, ante los servicios de Salud, la fuente que originó el brote humano de Triquinosis en 2016; y otra muestra de carne proveniente del mismo municipio, fue positiva y se procedió a su denuncia ante los organismos oficiales sanitarios.

En resto de las muestras fueron negativas (151/153).

## **Abstract**

Trichinosis is a widespread and endemic zoonosis in many countries, caused by the consumption of undercooked pork, sausages and salted meat contaminated with larvae of *Trichinella* sp. In Argentina, the number of cases in humans reported annually is high due to home slaughter habits and the production of homemade sausages without sanitary control and traceability. As an obligatory reporting disease, in addition to complying with current national, provincial and municipal regulations, the importance of analyzing home slaughtered meat samples, prior to consumption, is highlighted to prevent outbreaks of the human disease. Other important measures are information dissemination activities and diagnosis and prevention of the disease, carried out together by government and educational institutions.

Since 2015, an extension project by the National University of Luján, together with the AER of INTA and the Municipality of Luján, has been developed, implementing a free diagnostic service of meat samples designed for family consumption, by artificial digestion. Conferences and meetings are organised in different areas (rural and agro-technical schools, with producers and municipalities, at UNLu) as well as information dissemination activities on the radio, television and graphic media. These actions have resulted in greater awareness of the disease.

Between March 2016 and July 2019, 153 meat samples were analysed (78.4% from domestic pigs and 21.6% from wild boar). A sample of sausage was sent by the Municipality of Gral. Rodríguez to the laboratory to confirm the source of the human outbreak of Triquinosis 2016. Another sample of meat from the same municipality was positive and was reported to official health agencies.

The rest of the samples were negative (151/153).

## **Introducción**

La triquinosis es una zoonosis de amplia difusión mundial, endémica en numerosos países (entre ellos Argentina), causada fundamentalmente por consumo de carne de cerdo cruda o insuficientemente cocida, embutidos y salazones infestados con el parásito *Trichinella* sp. Las larvas se encuentran enquistadas en la musculatura estriada de numerosos mamíferos, tanto de importancia pecuaria como salvajes, siendo estos últimos quienes perpetúan la enfermedad (Murell, 2011). El ciclo del parásito se desarrolla en un

solo hospedador, en el que se encuentran formas adultas e inmaduras (Pasqualetti, 2014). En Argentina el número de brotes notificados en humanos anualmente es elevado por las costumbres tradicionales de faenas y elaboración de embutidos caseros coincidentes con épocas invernales, sin control sanitario ni trazabilidad alguna, siendo aun mayor cuando se involucran faenas con ventas clandestinas (Bolpe, 2013). En las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba se registra la mayor cantidad de casos (Servicio Nacional de Vigilancia Epidemiológica).

Como enfermedad de denuncia obligatoria involucra a SENASA, ministerios de agroindustria provinciales, municipios, organismos de salud e instituciones oficiales. Los controles de las reses se realizan en plantas faenadoras fiscalizadas a nivel nacional a través de la técnica de Digestión Enzimática Artificial para diagnóstico y control a partir de muestras de carne, pero también se establecen normas provinciales y municipales, que reglamentan sistemas de producción de cerdos, faenas sanitarias, denuncia y manejo ante focos de la enfermedad. No obstante, los pequeños productores, productores familiares o tenencias donde la cría porcina se practica para faena casera, suelen carecer de información acerca de la importancia de esta zoonosis y de la posibilidad de acceder a laboratorios privados o municipales para asegurar el diagnóstico negativo de triquinosis de la carne previo a su consumo.

En la provincia de Buenos Aires para los años 2016 y 2017 la prevalencia de la enfermedad en reses porcinas en frigoríficos de habilitación nacional y provincial fue de 0,01 y 0,03 %, y de 0,13 y 0,17 % en un promedio anual de 32.000 muestras provenientes de 79 laboratorios de la provincia de Buenos Aires privados, oficiales e institucionales. Estos últimos valores informados por el Ministerio de Agroindustria de la provincia de Buenos Aires (Montali, 2018) expresan el importante rol de estos laboratorios para el diagnóstico y prevención de la enfermedad. Se consideran factores responsables de la prevalencia de la triquinosis en Argentina las tradiciones culturales y prácticas alimenticias que involucran el consumo de carne de cerdos o piezas de caza (o sus subproductos) sin control previo, el aumento de la asociación en ámbitos domésticos entre estos animales y los roedores fundamentalmente en sistemas al aire libre (Ribicich, 2005, 2009) y la venta clandestina de embutidos. Por ello es de fundamental importancia dar cumplimiento a las reglamentaciones vigentes para garantizar la inocuidad y trazabilidad de la carne y embutidos y la aplicación de buenas prácticas de producción. Asimismo es prioritario la existencia de programas conjuntos entre instituciones gubernamentales, educativas y profesionales para que en cada localidad y/o región los consumidores puedan informarse y disponer del servicio de diagnóstico como herramientas de prevención por la técnica de Digestión Enzimática Artificial que asegure el consumo de carne libre de *Triquina* sp.

En febrero de 2015 se puso en marcha el proyecto de extensión “Implementación de un laboratorio de diagnóstico de *Triquinella* sp por el método de Digestión Artificial” entre la Universidad Nacional de Luján (UNLu), la AER de Luján INTA y la Municipalidad de Luján, aprobado por Resolución del Honorable Consejo Superior de UNLu 31/2015. Uno de los objetivos del proyecto fue contar con un servicio gratuito de diagnóstico de muestras de carne procedentes de reses porcinas o piezas de caza destinadas al consumo familiar sin que ello implicara evitar la fiscalización de faenas como así la elaboración de productos para la venta.

Otro de los objetivos del proyecto conjunto fue difundir y concientizar a productores y a la comunidad acerca de la importancia de la prevención de la Triquinosis y sus métodos de control, articulando acciones entre las instituciones involucradas bajo la consigna de FAO, “la información es el primer paso para la concientización en la lucha contra la enfermedad, a partir de actividades de difusión, prevención y control”. Desde el año 2019, las actividades desarrolladas en el proyecto original se continuarán hasta 2021 en el marco del nuevo proyecto de extensión (Servicio de diagnóstico de *Triquinella* sp por el método de diagnóstico de Digestión Artificial”, HCS 198/19 UNLu).

## **Metodología de trabajo**

Inicialmente, se emplazó el laboratorio en la UNLu, donde se puso a punto la técnica de Digestión Enzimática Artificial, y dos de los veterinarios integrantes del equipo de trabajo fueron acreditados en el Laboratorio Central del Ministerio de Agroindustria de la Pcia. de Buenos Aires; quienes se sumaron a la médica veterinaria integrante del equipo por parte de la Municipalidad de Luján que ya se encontraba acreditada ante DILACOT SENASA para la aplicación del método oficial de diagnóstico.

Posteriormente se desarrollaron las actividades de:

Confección de protocolos de trabajo para la recepción y el análisis de muestras como servicio gratuito.

Organización de jornadas de información y difusión en escuelas, grupos de productores, municipalidades, centros de salud, entre otros.

Participación en actividades de docencia de grado, posgrado y en jornadas de actualización.

Respuesta a necesidades y requerimientos de municipios vecinos tanto en actividades de información como en el análisis de muestras de carne.

## **Resultados**

Respecto al plan de trabajo original, las expectativas fueron ampliamente superadas. Considerando el importante rol que el proyecto desempeñó y para dar continuidad a las actividades de prevención de esta zoonosis, un nuevo plan conjunto fue presentado entre las instituciones, el que fue aprobado y financiado por la UNLu para extender el trabajo durante los tres próximos años. El laboratorio de diagnóstico por la técnica de Digestión Enzimática Artificial de la Universidad Nacional de Luján se encuentra en el registro de laboratorios privados de diagnóstico de *Triquinella* sp en el Ministerio de Agroindustria de la Pcia. de Buenos Aires, así como los médicos veterinarios involucrados. En el transcurso de estos años ha respondido además a la demanda de partidos del área de influencia de la Universidad, como Merlo, Mercedes, General Rodríguez, Ituzaingó y 25 de Mayo (delegaciones Norberto de la Riestra y Pedernales) para el análisis de muestras de carne, como así también jornadas de apoyo técnico.

Los impactos de las actividades de extensión para la prevención de la Triquinosis son considerados positivos por:

- La existencia de un laboratorio de diagnóstico de carácter gratuito para la región, dado que algunos municipios carecen del servicio.

- Actividades para conocimiento de la enfermedad y su prevención en ámbitos rurales de riesgo (escuelas rurales, grupos de productores, jornadas de difusión, entre otras), inexistentes previo al proyecto.
- Actualizaciones de datos epidemiológicos de la zoonosis para la región
- Mayor remisión de muestras y la concientización de la enfermedad por parte de productores, tenedores y consumidores.

Cumpliendo con los objetivos propuestos por el proyecto, las actividades desarrolladas fueron:

Instalación del laboratorio destinado al análisis de muestras de carne por la técnica de Digestión Enzimática Artificial. Para la adquisición de insumos se contó con fondos provenientes del proyecto INTA AUDEAS CONADEV “Fortalecimiento de la producción porcina en área de influencia del Centro Regional Buenos Aires Norte (CERBAN)”, y del subsidio recibido como proyecto de extensión de la UNLu. Posteriormente fue puesta a punto la técnica, con la acreditación de los médicos veterinarios en el Laboratorio Central del Ministerio de Agroindustria de la Pcia. de Buenos Aires, si bien la médica veterinaria integrante del equipo por parte de la Municipalidad de Luján, cuenta con acreditación de DILACOT SENASA.

Actividades de difusión de la importancia de la prevención de esta zoonosis en medios gráficos y audiovisuales en boletines informativos de la UNLu, Noticias UNLu, cables TV, Radio Nacional, Micros radiales FM Radio Universidad y radios locales, y también en el marco de otros proyectos y acciones de extensión de temáticas afines con la salud pública, actividades, que en su mayoría se iniciaron a partir del 2015 y se repiten anualmente a la fecha.

Contactos y visitas con organizaciones, centros de salud, grupos Cambio Rural, escuelas agrotécnicas y escuelas rurales, entre otros, para información de la existencia del servicio de diagnóstico gratuito, con entrega de material de difusión de horarios y teléfonos de contactos para coordinar la extracción de muestras, acondicionamiento y envío al laboratorio, según corresponda. En esta actividad participan con compromiso los integrantes de todas las instituciones involucradas y se realizan anualmente, en concordancia con el inicio de periodos invernales. También se difunde a través de las oficinas locales desde SENASA, AER Luján de INTA y Municipalidad de Luján para la comunidad en general y productores.

Charlas y jornadas de información y actualización, habiendo participado a la fecha en aproximadamente veinticuatro jornadas en el área de influencia de la UNLu, mencionándose entre ellas Fiesta Provincial del Productor Porcino (Navarro), AER Moreno y AER Marcos Paz, Estación Experimental AMBA para técnicos y productores, Centro de Educación Agropecuaria de Gral. Rodríguez, Productores de grupos Cambio Rural II (AER INTA Luján), Segunda Jornada de Actividad Porcina (Mrio. de Agroindustria de la Nación, San Miguel del Monte), Jornadas de Producción Porcina y Jornada de Actualización de Zoonosis (UNLu – Distrito IX Veterinarios de la Pcia. de Buenos Aires), Curso para Inspectores Municipales (UNLu), Escuelas Agrotécnicas de Mercedes, Luján y San Andrés de Giles, Jornadas en las delegaciones Pedernales y Norberto de La Riestra del partido 25 de Mayo.

Actividades de docencia en asignaturas de grado de las carreras de Ingeniería de Alimentos y Tecnicatura Universitaria en Inspección de Alimentos de la UNLu (Bromatología, Microbiología de los Alimentos, Inspección de Agroalimentos), como así también

en un curso de posgrado y jornada de actualización de zoonosis en la UNLu (Jornada de actualización “Zoonosis: una mirada en común”, junio 2017; Curso de posgrado Parasitología sanitarias, tema Triquinosis: Epidemiología y control de la enfermedad, 2018).

Organización y participación en mesas anuales interinstitucionales de zoonosis, integradas con la participación de la Oficina local de SENASA, UNLu, Dirección de Auditoría Agroalimentaria y Dirección Provincial de Ganadería del Mrio. de Agroindustria de la Pcia. de Buenos Aires, Dirección de Bromatología y Salud Animal y Dirección de Gestión Ambiental de la Municipalidad de Luján. También se ha participado en la mesa interinstitucional de General Rodríguez.

#### Actividades de apoyo a municipios

Si bien inicialmente tanto las muestras analizadas como las actividades de difusión y formación provenían y se desarrollaban en el partido de Luján, a lo largo de los años se fueron incorporando los partidos vecinos para el envío de muestras de carne provenientes de áreas de Bromatología de los municipios de Mercedes, Gral. Rodríguez, Merlo, Moreno e Ituzaingó y delegaciones Norberto de La Riestra y Pedernales (25 de Mayo), desempeñándose también como colaboradores referentes en actividades de difusión y apoyo técnico para la creación de laboratorios en esos distritos.

Relevamiento de áreas o espacios de riesgo en el partido de Luján. Durante el primer semestre de 2019 se inició un relevamiento de zonas urbanas y periurbanas en el partido de Luján de tenencias de porcinos con riesgo por la precariedad higiénico-sanitaria ambiental, algunas establecidas en cercanías a microbasurales. Con ello se contará con una base de datos actualizada para la confección de un mapa de riesgo como soporte para la elaboración de planes estratégicos de gestión para abordar la problemática socio productiva de manera eficiente, considerando el impacto en el ciclo de la Triquina sp. en ambientes de estas características. Por otro lado, en estas visitas se entregó material de difusión de la Triquinosis y teléfonos de contacto para acceder al análisis gratuito de muestra de carne.

Análisis de 153 muestras de carne por la técnica de digestión artificial, en el transcurso del periodo comprendido entre marzo de 2016 y julio de 2019. Las mismas se diferenciaron según especie, tipo de muestra y partidos de procedencia, de las cuales el 78,4% fueron de cerdo doméstico y el 21,6 % de piezas de caza (jabalíes). El ingreso de las muestras se incrementó anualmente, probablemente como resultado de las actividades de difusión y promoción, como así también de la gratuidad del análisis para los productores y/o tenedores de bajos recursos.

Una muestra de embutido fue remitida por el Municipio de Gral. Rodríguez al laboratorio para confirmar, ante los servicios de salud, la fuente que originó el brote humano de Triquinosis en 2016; y otra muestra de carne proveniente del mismo municipio, fue positiva por lo que se procedió a su denuncia ante los organismos oficiales sanitarios.

El resto de las muestras (151/153) resultaron negativas.

## Conclusiones

Los focos y brotes humanos ocurridos en los últimos años en el área de influencia de Luján y partidos aledaños, fueron las bases para establecer los vínculos entre las instituciones involucradas en el proyecto de extensión para prevenir la Triquinosis. La implementación del laboratorio de diagnóstico junto al resto de las actividades llevadas a cabo, se cons-

tituye en herramienta relevante orientada a generar un trabajo conjunto con municipios de la región para el diagnóstico y prevención de esta zoonosis transmitida por alimentos.

Dados la diversidad de actividades que se desempeñan en el marco del proyecto de extensión, su incidencia en el ámbito de la salud pública y los resultados obtenidos en esta primera etapa, es importante su continuidad, sobre la base de las experiencias adquiridas de un grupo interinstitucional consolidado y que permitió reafirmar el compromiso de la Universidad en su área de influencia a través de funciones de extensión.

## Referencias bibliográficas

Bolpe, J., Scialfa, E., Gallicchio, O., Ledesma, M., Benitez, M., Aguirre, P. (2013). Triquinosis en la provincia de Buenos Aires: alimentos involucrados en brotes de la enfermedad. RAZyEIE I Vol VIII N°8

Montalli, Gustavo. 2018. Ministerio de Agroindustria de la provincia de Buenos Aires. Datos no publicados

Murell, K., Pozio E. (2011). World distribution of *Trichinella* spp. Infections in animals and humans. *Vet Parasitol*; 149:3-21.

Pasqualetti M., Acerbo, M., Miguez, M., Rosa, A., Fariña, F., Cardillo, N., Degregorio, O., Ribicich, M. (2014). Nuevos aportes al conocimiento de *Trichinella* y trichinellosis. Página del Sitio Argentino de Producción Animal. <http://www.produccion-animal.com.ar/>

Ribicich M, Gamble H, Bolpe J, Sommerfelt I, Cardillo N, Scialfa, Gimenez, Pasqualetti M, Pascual G, Franco A, Rosa A. (2009). Evaluation of the risk of transmission of *Trichinella* in pork production systems in Argentina. *Vet Parasitol*. 2009 Feb 23;159(3-4):350-3.

Ribicich, M., Gamble, R., Rosa A., Sommerfelt, I., Cardillo, N., Bolpe, J. (2005). Serological study of *Trichinella spiralis* in pigs in the Province of Buenos Aires, Argentina. *Rev Med Vet Bs As*. 86. 107-109.

Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria. Dirección de Programación Sanitaria: Resolución 555/2006 Programa de Control y Erradicación de la Triquinosis Porcina en la República Argentina. <http://www.senasa.gov.ar/contenido>.

Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (SI.NA.VE). Boletín Epidemiológico Nacional. Dirección de Epidemiología. Ministerio de Salud de la República Argentina. <http://www.direpi.vigia.org.ar>.



# Alimentación saludable dentro del ámbito escolar: construcción extensionista entre Escuela y Universidad

Autores: Ana Claudia Moos, María Georgina Oberto  
Romina Soledad Biondini, Romina Destéfanis  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Para citación de este artículo: Moos, A.; Oberto M.; Biondini, R. y Desréfanis, R. (2019). Alimentación saludable dentro del ámbito escolar: construcción entre escuela y universidad. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaria de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 03/12/2019

Palabras clave: Salud escolar, Alimentación, Higiene, Recreo saludable, Derechos humanos  
Keywords: School health, Food, Hygiene, Healthy recreation, Human rights

---

## Resumen

En 2016, surge una demanda del Colegio Primario Sagrada Familia de la ciudad de Córdoba hacia la Escuela de Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba. A partir de la pertinencia y las actividades desarrolladas tres asignaturas de la Licenciatura en Nutrición se articulan con el Colegio para planificar la propuesta de trabajo y dar respuesta a la solicitud. Acciones integradas de cuidado entre salud y educación permiten, a los escolares, construir respuestas activas, dando impulso a la promoción de la salud y prevención de enfermedades en el marco de derechos. En 2018, el objetivo fue fortalecer el rol de los alumnos de 5to grado como agentes multiplicadores en educación alimentaria nutricional y de la escuela en general como ambiente adecuado para el ejercicio al derecho a la alimentación. Se abordaron tres ejes interrelacionados: alimentación saludable, derecho a la alimentación e higiene de manos, realizándose encuentros de trabajo y talleres. Se construyeron conceptos de la temática a través de técnicas grupales lúdicas que fueron implementadas en actos y jornadas escolares, posibilitando su rol de multiplicadores hacia la comunidad escolar y las familias. La interacción entre pares

resultó eficaz en los momentos de motivar la participación activa del alumnado en las diferentes propuestas lúdicas de enseñanza y aprendizaje. Escolares, maestras y equipo extensionista realizaron la evaluación del trabajo, la cual fue satisfactoria, definiéndose continuar las acciones conjuntas en 2019.

## **Abstract**

In 2016, Sagrada Familia Primary School, in the city of Córdoba, submitted a request to the School of Nutrition, Medical Sciences College, National University of Córdoba with regard to healthy eating. Three subjects of the Bachelor of Science Degree in Nutrition and the School itself worked in coordination in order to plan a project and respond to the request. Integrated health care and educational actions allow schoolchildren to build active responses, giving impetus to health promotion and disease prevention in the framework of Human Rights. In 2018, the objective was to strengthen the role of 5th grade students as multiplier agents with regard to nutrition and food education at school as the proper environment for exercising the right to food. Three interrelated objectives were addressed: healthy eating, right to food and hand hygiene. Meetings and workshops were carried out. Concepts were constructed through playful group techniques, which were implemented at school events and conferences, enabling students' roles as multipliers for the school community and families. Peer interaction was effective when it comes to motivating the active participation of students in the different playful teaching and learning activities. School children, teachers and the extension team carried out the evaluation of the project, which was satisfactory, and they were determined to continue the joint actions in 2019.

## **Extensión universitaria**

La Extensión pretende ser la función específica a través de la cual se da la relación de la Universidad pública con la sociedad y, por consiguiente, se integran sus restantes funciones –docencia e investigación– a la tarea de responder a las demandas de la comunidad y elaborar propuestas que permitan su desarrollo. Así, se recupera el término extensión desde la idea de poner en tensión lo propio con el afuera, pues sólo en la medida en que el conocimiento universitario se involucre en estas tensiones podrá estar a la altura de las circunstancias y aportar al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y equitativas (Pacheco et al, 2004). De esta manera, la extensión concebida como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, donde todos aportan sus respectivos saberes y aprenden en la interacción, necesita de un permanente intercambio (Arocena, 2010). Así, el diálogo de saberes es uno de los atributos que definen epistemológicamente la praxis extensionista, que supera al concepto que identifica extensión con transferencia ya que refiere a un movimiento en un solo sentido. La idea de diálogo nos ubica en un posicionamiento bi y/o multidimensional, en el reconocimiento y valorización tanto de la igualdad como de la diferencia de saberes (científico-humanístico y popular-social) necesarios para refundar la relación Universidad y sociedad. Mientras la Universidad debería poner a disposición de la sociedad todo su patrimonio cultural, la sociedad debería orientar a la Universidad sobre los nuevos problemas a estudiar en un proceso de aprendizaje recíproco (Peralta, Barrientos y Cóppola, 2010). Entendida de

esta forma, la labor extensionista se convierte en un espacio de construcción conjunta, en donde se concibe el conocimiento como bien social y público, sobre los cimientos de un compromiso ético y social entre la Universidad pública y el seno social. Dicha labor ha de realizarse en el marco de reconocimiento de los Derechos Humanos como sustrato de la responsabilidad profesional, ética y social en todos los campos del ejercicio profesional (Universidad Nacional de Córdoba, 2009).

## **Instituciones educativas**

Las instituciones educativas ofrecen un gran potencial para conseguir cambios en los estilos de vida y entornos, buscando crear una nueva cultura de salud. Allí se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades de los niños y sus familias respecto al cuidado de la salud y posibilitan instaurar un ambiente físico y psicosocial seguro, que promueva entornos y estilos de vida saludables (Salinas, 2018).

Las escuelas son un ambiente ideal para contribuir a la nutrición y al desarrollo infanto-juvenil saludable. Los niños llegan a las escuelas en una edad en la cual están creando sus hábitos alimentarios y de salud. Así, la educación alimentaria nutricional en las comunidades escolares surge como una intervención que permite desarrollar en los alumnos y sus familias prácticas alimentarias saludables (López Espinosa y Martínez Moreno, 2016).

## **Programas de promoción de salud escolar**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) impulsa desde hace más de 20 años programas de promoción y educación en salud en el ámbito escolar, basados en los contenidos de la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud del año 1986 y subsiguientes acuerdos internacionales. En el año 1995, se lanza la Iniciativa de Escuelas Promotoras de Salud, renovando el vínculo salud-educación. A nivel nacional y local existen documentos y reglamentaciones con lineamientos para trabajar recreo sano y cantinas saludables (Guía de Entornos Escolares Saludables 2018 y Ordenanza Municipal Córdoba N°12256, Resolución Ministerio de Salud de Córdoba N°5590), que fueron tenidas en cuenta. Paralelo a la promoción de la salud, podemos describir actualmente la transición epidemiológica hacia enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) que atraviesa la población mundial, afectando a personas de diferentes edades y etnias. La promoción de la salud juega un rol trascendental para frenar el avance de las ECNT, desde etapas tempranas de la vida. Dentro de los determinantes del estado nutricional infantil, la presencia de un entorno obesogénico puede favorecer el aumento de peso y la obesidad. Uno de los principales factores asociados a esta patología son los hábitos alimentarios inadecuados en los cuales se observa un desequilibrio energético como consecuencia de los cambios en el tipo de alimentos, disponibilidad, asequibilidad y comercialización, y por otro, en el descenso en la actividad física, debido al incremento en el tiempo dedicado a actividades de recreo sedentarias (Follonier et al, 2014; OMS, 2018). En Argentina, los hábitos alimentarios han ido cambiando hacia una alimentación con alto consumo de alimentos procesados, golosinas y snack, y un bajo consumo de frutas y verduras frescas, además de un reemplazo progresivo de la leche por bebidas azucaradas, jugos artificiales y gaseosas (Ministerio de Salud de la Nación Argentina, 2012).

En la lucha contra la obesidad infantil los centros educativos y recreativos deben disponer de quioscos y cantinas que ofrezcan alimentos sanos y equilibrados. En el marco de la promoción de la salud y ciudades saludables, cabe destacar que en la 9ª Conferencia Mundial de Promoción de la Salud (2016), se reconoce que “la salud se forja en el ámbito local, en los entornos de la vida cotidiana, en los barrios y comunidades en los que personas de todas las edades viven, aman, trabajan, estudian y juegan” (párr. 2).

## **Derecho a la alimentación**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art. 25) enuncia el derecho humano a la alimentación en el marco del derecho a un nivel de vida adecuado. La Declaración fue desarrollada a través de pactos cuyos efectos son vinculantes para los Estados que los han ratificado. Allí, las personas aparecen como los titulares de los derechos y los estados aparecen como los titulares de las obligaciones (FAO, 2013).

El derecho humano a la alimentación (PIDESC) implica el derecho fundamental a estar protegido contra el hambre y el derecho a una alimentación adecuada. Al ser la alimentación una realidad multidimensional, existen estrechas relaciones entre el derecho a la alimentación y otros derechos humanos. En ese sentido, Abajo et al. (2010), señalan que las personas tienen derecho a que se les proporcione la información que les permita tomar decisiones respecto de su alimentación -respetando pautas culturales, contexto social, aprovechamiento de los recursos naturales, formas de acceso y consumo de alimentos- para que reflexionen acerca de sus propias prácticas y decidan en consecuencia. El derecho a la alimentación saludable atraviesa la totalidad de los derechos humanos. Trabajar en este sentido permite trascender la mirada y entender los diferentes aspectos que conforman la salud de las personas y comunidades.

## **Metodología de trabajo**

El proyecto de extensión surge en el año 2016 a partir del contacto con la Escuela de Nutrición, FCM-UNC de una docente del Colegio Sagrada Familia de la ciudad de Córdoba, quien a partir del trabajo que realiza desde la asignatura Ciencias Naturales y en el marco de los contenidos curriculares previstos para el quinto grado solicita docentes Licenciados en Nutrición que puedan brindar talleres de alimentación saludable. De este modo se da inicio a la vinculación y al trabajo articulado entre Universidad e institución escolar, que continúa hasta la actualidad. En función de la demanda concreta, la pertinencia y el trabajo de las asignaturas en este sentido, se incorporan las cátedras Educación Alimentaria Nutricional, Microbiología y Parasitología y Filosofía y Ética Profesional. Dicha articulación, que se materializa en la realización compartida de diagnósticos y los acuerdos en función de las expectativas, dio origen a la propuesta de abordar el tema solicitado desde tres ejes integrales e integrados: derecho a la alimentación, alimentación saludable y lavado de manos.

Estos ejes se fueron trabajando en las diferentes acciones en los años 2016-2019, consolidándose a partir de la implementación de diferentes estrategias.

Desde el primer contacto de la escuela en 2016 y hasta el momento se elaboraron, evaluaron, acreditaron y ejecutaron tres proyectos de extensión, implementándose

actualmente uno de ellos. La vinculación de las tres asignaturas de la carrera antes mencionadas responde a los contenidos que son parte de los programas académicos, a la experiencia en trabajo extensionista y al posicionamiento teórico que sustenta la actividad académica universitaria.

La articulación entre Universidad y escuela se ha sostenido en el tiempo a partir de la continua reflexión sobre las prácticas, contenidos y estrategias metodológicas propuestas para los escolares en un diálogo permanente con ellos y sus docentes (Massa, 2019). En ese sentido, el desarrollo del proyecto extensionista va integrando los contenidos previstos en el diseño curricular escolar, las demandas específicas en virtud de necesidades manifestadas por docentes y las propias sugerencias de los profesores de las tres asignaturas. Los destinatarios directos son los escolares de quinto grado, a quienes se suman en determinadas actividades los alumnos de los otros grados, otras docentes (Plástica, Informática, Música, Lengua y Ciencias Sociales), directivos y responsables del quiosco escolar.

Los objetivos generales que guían el trabajo extensionista corresponden a: dar respuesta desde la Universidad a una demanda de trabajo conjunto con la institución escolar de referencia con la finalidad de promover una alimentación saludable, variada y segura para la comunidad escolar, y fortalecer el rol de los escolares de quinto grado como agentes multiplicadores en educación alimentaria nutricional y de la escuela, en general, como ambiente adecuado para el ejercicio al derecho a la alimentación.

Cada año comienza con una etapa diagnóstica que luego da origen a la planificación anual. A continuación se presentan los resultados de las actividades realizadas.

## **Actividades del trabajo en 2016-2017**

Se llevaron a cabo reuniones de coordinación y de evaluación al finalizar cada año calendario. Las actividades se diagramaron respetando los aspectos pedagógicos y acuerdos realizados con el Colegio en la planificación. Los destinatarios fueron 56 escolares y 2 maestras de 5to grado A y B. En una primera instancia, los objetivos fueron construir conjuntamente con los niños y docentes un concepto de alimentación saludable y los modos para lograrla, y reconocer que el derecho a la alimentación comprende diferentes aspectos que han de garantizarse de manera sostenida vinculados al goce de otros derechos como el derecho a la salud.

Se inició con una actividad grupal formando frases disparadoras, presentadas posteriormente en un plenario. Se pudo observar que manejaban conceptos de cuidado del planeta, reciclado y uso responsable de los recursos naturales, también surgieron ideas de opciones vegetarianas para evitar el sufrimiento de los animales. En relación a los derechos humanos, lograron identificar el derecho a la alimentación y expresarlo como de máxima importancia, aunque también se mencionó el derecho a la identidad, a la educación, a la salud y a la vivienda.

En la actividad individual, cada niño registró sus preparaciones preferidas en cuestiones de alimentos y bebidas. Se trabajaron conceptos de alimentos naturales o materias primas y su diferencia con alimentos industrializados, el uso frecuente y desaconsejado de gaseosas como única bebida para hidratarse, la importancia de elaborar preparaciones caseras y las diversas formas de cocción.

Como estrategia pedagógica de aprendizaje, los escolares, si lo consideraban necesario, realizaron modificaciones en sus menús y bebidas, para hacerlos más saludables. En general se observó que modificaron las opciones de frituras, consumo de gaseosas y postres en sus versiones más saludables, como frutas. Algunos optaron por dejar sus preparaciones, pero aclaraban que sólo serían de consumo festivo u ocasional.

Como cierre, cada grupo elaboró una frase que evidenció los conceptos o ideas más importantes que rescataron de la jornada, las que quedaron plasmadas en el aula.

En una segunda instancia, el objetivo fue fortalecer los conocimientos sobre la higiene de manos tendientes a preservar la salud en los escolares. En tal sentido, se tomaron las propuestas y estrategias de la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y se generó un espacio de intercambio de información, conocimientos y experiencias habituales en relación a la higiene de manos a partir del material informativo e ilustrativo de la Campaña Lavado de Manos 2015. Asimismo, se proyectó un video infantil sobre los microorganismos patógenos y los pasos para un adecuado lavado de manos. Los alumnos se higienizaron las manos en los sanitarios, acompañados por docentes y estudiantes del equipo extensionista, que observó y realizó las adecuaciones necesarias para la práctica correcta; de esta manera, todos tuvieron la experiencia de lavarse las manos como parte del proceso que vincula experiencia-reflexión-acción.

Posteriormente, en el aula, se realizaron juegos grupales para afianzar lo aprendido, generando un espacio de reflexión y retroalimentación. Se buscó, a través de actividades integradoras, favorecer la construcción de aprendizajes significativos y al ser el educando el eje central de las actividades se lo valorizó como sujeto de derecho. Al finalizar, los escolares y docentes completaron un cuestionario autoadministrado, individual y anónimo con una escala de valoración del 1 al 5 (1: totalmente en desacuerdo y 5: totalmente de acuerdo), a fin de analizar la experiencia y generar nuevas alternativas de abordaje para los años posteriores.

## **Evaluación por parte de los escolares y docentes**

La experiencia fue exitosa, ya que la mayoría de los niños como las maestras se mostraron interesados en la temática y estuvieron totalmente de acuerdo con la idea de seguir trabajando para mejorar los hábitos alimentarios propios, de sus pares y del entorno familiar. Las maestras estuvieron totalmente de acuerdo con que el recurso audiovisual y los mensajes educativos fueron acordes a los destinatarios, destacando que a partir de la propuesta ellas pueden, en el aula, abordar temas relacionados como la salud y el cuidado del cuerpo; lo que dio lugar a una propuesta extensiva hacia toda la institución desarrollada en los próximos ciclos lectivos.

## **Actividades del trabajo en 2018-2019**

El punto de partida fue el alumno en su rol multiplicador de mensajes saludables. Para esta instancia el tema central fue el recreo saludable como un primer acercamiento a la promoción del consumo de alimentos saludables y la toma de decisiones de las familias a la hora de seleccionarlos. El objetivo fue fortalecer los contenidos previamente abordados

sobre alimentación saludable, con especial atención al momento de los recreos para acompañar a los estudiantes de 5to grado en su rol activo de multiplicadores en la iniciativa recreo saludable. Para dar cumplimiento al mismo, se desarrollaron encuentros educativos con los 52 alumnos de 5to grado, quienes generaron dos instancias de multiplicación de mensajes saludables. Una de ellas fue la Jornada de Juegos destinada a 320 estudiantes, de 1er a 6to grado, y 22 docentes. Las consignas de cada juego fueron pensadas y elaboradas por los propios escolares, en función de los contenidos aprendidos sobre alimentación saludable. Se dispusieron como premios diferentes frutas de estación y ensalada de frutas, de modo de invitar e incentivar su consumo en lugar de productos no saludables.

La segunda estrategia en su rol de multiplicadores fue la presentación de todo lo trabajado en la Feria de Ciencias, que se realiza todos los años en la institución escolar, lo que permitió llegar a las familias de los escolares.

En el año 2019, se acordó continuar trabajando en aspectos del recreo saludable y en la presentación a la convocatoria Fruteá tu escuela, cuyo objetivo está relacionado a las acciones que se vienen desarrollando con los escolares en el rol de multiplicadores. Fruteá tu escuela es un concurso de alimentación saludable destinado a todas las escuelas públicas y privadas de Argentina. El objetivo es que la fruta sea la elegida en el aula y en los recreos. En función de esto, se abordaron contenidos vinculados a las frutas, aspectos de comunicación y diseño de mensajes. Se acompañó en la presentación a la convocatoria, teniendo presente que los protagonistas son los propios escolares.

Se trabajaron algunas ideas para incorporar a los actos escolares, referidas a la comida en la historia argentina, de modo de recuperar el significado simbólico, las costumbres y prácticas alimentarias centrales en nuestra historia.

Para el segundo semestre de 2019 se acordó trabajar y profundizar sobre los tres ejes definidos: derecho a la alimentación, alimentación saludable y lavado de manos con actividades: Libro viajero, Kermés y Feria de Ciencias.

Asimismo, se incorporarán al proyecto estudiantes universitarios en el marco del Programa de Compromiso Social Universitario (Ordenanza HCS 4/16, RR N°2551/16). Se busca con ello promover la participación activa, análisis e intervención en problemáticas de interés social que puedan recibir respuestas de escala, formándose como estudiantes críticos, solidarios, transformadores y comprometidos con la realidad.

## Conclusión

El vínculo Universidad y sociedad remite a experiencias coconstruidas en función de un mismo objetivo y acuerdos para intervenciones participativas, territorializadas, historizantes, transformadoras, democráticas y sostenibles, lo cual implica praxis con pensamiento crítico y dialógica. En nuestra experiencia, para que esto ocurra y se sostenga en el tiempo demanda actores movilizados y comprometidos, requiere un proceso de conocimiento, definición de prioridades, establecimientos de acuerdos, planificación estratégica participativa y de una evaluación continua de las experiencias.

Con las diferentes acciones llevadas a cabo se cumplieron los objetivos planificados, extendiéndose más allá de las aulas, teniendo repercusiones significativas en los hogares de cada niño. Los escolares incorporaron diversos conceptos en relación al derecho a la alimentación, a las propiedades nutricionales de las frutas y formas de incluirlas en el

recreo, la importancia de la higiene de manos, de una alimentación saludable y del consumo ocasional de alimentos procesados y ultra-procesados como parte del recreo escolar.

Se logró la construcción de un concepto de agente multiplicador en el entorno escolar y el hogar, valorizando el impacto que provoca. Con el objetivo de compartir sus construcciones, los alumnos crearon una jornada de juegos titulada “La Kermes Saludable”. Las evaluaciones por parte de los escolares, docentes y directivos, fueron muy satisfactorias.

## Referencias bibliográficas

Abajo, V., Figueroa, E., Paiva, M. y Oharriz E. (2010). Derecho a la Alimentación. *Diaeta*, 28 (131),20-26.

Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión N° 1. Uruguay: Cuadernos.

Follonier, M., Martinelli, M., Bonelli, E., Berta, E., Fugas, V. y Walz, F. (2014). Educación Alimentaria: Impacto en la elección de productos saludables en kioscos escolares. *Actualización en Nutrición*, 15, 33-39.

López-Espinoza A. y Martínez Moreno AG. (2016). *La Educación en Alimentación y Nutrición*. España: Mc Graw Hill Education.

Massa, P. (2019). Articular la articulación educativa... ¿Pleonasmo o utopía? *Revista Masquedós*, 4 (4), 39-45.

Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2012). *Alimentos Consumidos en Argentina*. Resultados de la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud-ENNyS 2004/5. Recuperado de: <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000259cnt-a10-alimentos-consumidos-en-argentina.pdf>

9ª Conferencia Mundial de Promoción de la Salud, Shanghai (2016). *Consenso de Shanghai sobre Ciudades Saludables*. Recuperado de: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/mayors-consensus-ES.pdf?ua=1>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018). Informe de la Comisión Independiente de alto Nivel de la OMS sobre Enfermedades no Transmisibles: “Es hora de actuar”. Recuperado de: <https://www.who.int/ncds/management/time-to-deliver/es/>

Organización de las Naciones Unidas para Alimentación y la Agricultura [FAO] (2018). *Alimentación y nutrición escolar*. Recuperado de: <http://www.fao.org/school-food/es/>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] (2013). *Cuadernos de trabajo sobre el derecho a la alimentación*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-i3448s.pdf>

Pacheco, M., Plaza, S., Siragusa, C., Rotondi, G., Paulín, H. y Buffa, A. (2004). Foro de Extensión: repensando el compromiso de la universidad pública: una propuesta de cogestión institucional. Ponencia presentada en UBA y publicada en *Revista ConCiencia Social*,4 (5):2

Peralta, MI., Barrientos, M. y Coppola, P. (2010). *Política de Extensión de la SEU, Gestión 2007-2010*. Universidad Nacional de Córdoba.

Universidad Nacional de Córdoba (2009). Resolución del Honorable Consejo Superior [RHCS] N°292/2009.

Salinas Judith. El cubo de la Promoción de la Salud. Un enfoque integrado para el diseño de intervenciones educativas. (2018). *Rev Chil Nutr*,45 (1): 71-79.



# Aprender junto a aprender juntos. Extensión universitaria junto a una comunidad indígena

*"A esa gente no les transferimos nada,  
entramos en un diálogo y lo razonable es  
que tratemos de aprender de ese diálogo"  
(Mato 2018a)*

Autores: Carolina Andrea Maidana, Ayelén Rodríguez, Clara Silva,  
Flavia Retamar, Horacio Nicolás Heitzler, Inti Jazmín González Mesples,  
Marcelo Rafael Cosnard, Silvio Leonardo Arce, Selva Vega.  
Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Palabras clave: Comunidades indígenas - universidad – diálogo intercultural - extensión universitaria  
Keywords: Indigenous peoples - university - dialogue - university extension

Para citación de este artículo: Maidana, C.; Rodríguez, A.; Silva, C.; Retamar, F.; Heitzler, H.; González Mesples, I.; Cosnard, M.; Arce, S. y Vega, S. (2020). Aprender junto a aprender juntos. Extensión universitaria junto a una comunidad indígena. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 21/08/2019      Aceptación final: 07/12/2019

---

## Resumen

En el presente trabajo, basado en la idea de complementariedad de saberes/conocimientos, presentamos el proyecto de extensión universitaria “Materiales desde/para la interculturalidad en ámbitos de educación escolar y extraescolar” gestado en la necesidad de debatir, consensuar, organizar y proponer formas alternativas de brindar información sobre y junto a los pueblos indígenas. Al describir someramente el recorrido realizado en el desarrollo de dicho proyecto señalamos las potencialidades y los desafíos que encontramos en el camino de aprender junto a aprender juntos.

## Summary

In this paper, based on the idea of complementary knowledge, we present the university extension project “Materials from/to interculturality in areas of school and extracurricular education”. This project was elaborated on the need to discuss, reach consensus, organize and propose alternative ways to provide information on and with indigenous people. We describe the development of this project and point out the potentialities and challenges that we encounter along the path of education and learning together.

## Pueblos indígenas y Universidad

Las Ciencias Sociales, en general, han dado un tratamiento desigual a las actividades intelectuales indígenas y académicas. Aun admitiendo que los “otros” poseen y construyen conocimientos en su propio campo de cotidianidad, se ha considerado, con frecuencia, que son únicamente los académicos quienes producen conocimiento dentro del ámbito universitario, donde los aportes de los “nativos” han sido generalmente comprendidos y categorizados sólo en términos de datos e información (Maidana et. al. 2011). Sin embargo, estos campos y los saberes allí elaborados no son antagónicos ni excluyentes, sino complementarios; y esta mirada respecto a los conocimientos “étnicos”, que encuentra su origen en la estructura de poder de la colonialidad, hace ya tiempo está siendo revisada.

Es a partir de esta comprensión de la complementariedad de saberes y conocimientos que afrontamos el proyecto de extensión universitaria “Materiales desde/para la interculturalidad en ámbitos de educación escolar y extraescolar”, subsidiado por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) mediante resolución (CS) N°623/15 y elaborado conjuntamente entre actores de dicha universidad y de la comunidad indígena qom (Toba) “Yape”. El mismo se comenzó a desarrollar en el año 2016 y continúa hoy finalizando su cuarto año de ejecución. Su objetivo general es el de “contribuir al tratamiento de la interculturalidad en ámbitos educativos escolares y extraescolares” y los objetivos específicos: “producir materiales que muestren de forma ágil, clara y accesible las presencias y los saberes de las poblaciones indígenas y sus transformaciones”, además de que éstos puedan ser presentados “en diferentes instituciones a través de cursos, conferencias y/o talleres”. Ello implica “generar espacios de reflexión desde y sobre la interculturalidad” a los fines de repensar ¿qué se enseña respecto a los pueblos indígenas? ¿A quiénes? ¿Cómo? y ¿para qué? Con estos propósitos acompañamos, registramos y analizamos las transmisiones culturales que se dan en diversos ámbitos -escolares y extraescolares-.

El municipio de Quilmes, en el cual desarrollamos el proyecto, está actualmente habitado por diversos pueblos indígenas, siendo el pueblo qom uno de los de mayor presencia. Este distrito fue el primero en el Conurbano bonaerense que contó con un área de pueblos indígenas en la estructura municipal; y por Ordenanza N° 12496/15 se declaró “Ciudad Plurinacional e Intercultural”, garantizando “el respeto a la identidad de los pueblos originarios y promoviendo el derecho a una educación intercultural que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, cosmovisión e identidad, procurando la vinculación de las comunidades con sus territorios ancestrales y el mejoramiento de su calidad de vida.” (Art. 1). Sin embargo, a partir del registro, la sistematización y el análisis de talleres y charlas brindadas en escuelas, ferias y centros

culturales de la zona por miembros de la comunidad Yape, los integrantes del equipo extensionista observamos que los reconocimientos legales respecto a los pueblos indígenas no involucran necesariamente su reconocimiento pleno. En ámbitos escolares y extraescolares, evidenciamos la vigencia de ciertos estereotipos e imaginarios respecto a los pueblos indígenas. Expresiones tales como “¿Son argentinos?”, “¿vivieron siempre acá?”, “¿de dónde vienen?”... dan cuenta de la ubicación de los pueblos indígenas en determinados espacios geográficos (rurales) con los que “tradicionalmente” se los ha identificado y momentos históricos (pasados), que desdibujan los procesos de territorialización pos-conquista, limitando el reconocimiento actual de los pueblos indígenas en general y en las grandes urbes en particular. A ello se suma el hecho de que estos pueblos suelen ser caracterizados mayormente como un colectivo homogéneo, el cual se asocia con determinadas vestimentas (taparrabos, ponchos, vinchas) y emblemas (wiphala), desconociendo la pluralidad que los caracteriza (Arce y otros op.cit.). De allí la necesidad de debatir, consensuar, organizar y proponer formas alternativas de brindar información sobre los pueblos indígenas, información que al revisar miradas estereotipadas respecto a estos pueblos contribuya a su conocimiento y reconocimiento pleno (Arce et. al. 2018, Vega et. al. 2018).

Para ello partimos de un enfoque inter-epistémico, es decir, de la premisa de que hay muchas configuraciones del conocimiento y el saber (Escobar 2014) y buscamos conformar entornos de aprendizaje colaborativo en los que todos podamos aprender de todos, intercambiando información, compartiéndola y generando nuevos conocimientos. Así diseñamos materiales en los que sistematizamos y presentamos información sobre las historias, los saberes y las luchas del pueblo qom, las comunidades presentes en el conurbano bonaerense y específicamente la comunidad Yape, y organizamos talleres en los que buscamos promover una reflexión crítica sobre los pueblos indígenas y actitudes sin prejuicios hacia la diferencia.

Al inicio del proyecto pensamos cómo caracterizar brevemente al pueblo qom, explicar qué son las comunidades y presentar someramente a la comunidad Yape. Fue entonces que elaboramos un folleto y un banner donde estas cuestiones aparecen sintetizadas. Asimismo confeccionamos un “relato fotográfico” en formato PowerPoint sobre la historia de la comunidad que da cuenta de diferentes situaciones y actividades realizadas desde el momento en que quienes la conforman se instalaron en el municipio de Quilmes, y tramitaron la personería jurídica como Comunidad, hasta la actualidad. Entre tanto, generamos vínculos con diversos espacios (escuelas - universidades - ferias artesanales) donde tanto el proyecto de extensión como los materiales producidos en el contexto del mismo fueron presentados.

Luego, nos centramos en los emblemas identitarios del pueblo qom en general y de la comunidad Yape en particular, e indagamos sobre las trayectorias migratorias y organizativas de tres mujeres referentes indígenas qom que habitan hoy el conurbano bonaerense, a los fines de dar a conocer -a través de sus vivencias- historias y memorias silenciadas por los relatos “oficiales”. Producto de la sistematización de esta información realizamos una breve publicación titulada “Mujeres Dirigentes Indígenas Qom” (2018), a la par que reeditamos el folleto elaborado en la etapa anterior y confeccionamos un nuevo banner y tarjetas de contacto para la comunidad Yape. En forma paralela a estas elaboraciones continuamos los vínculos con escuelas - universidades - bibliotecas.

Teniendo en cuenta la naturaleza discursiva de la imagen y su potencial informativo (Aguilar Idáñez, 2006), y considerando que el mismo se ve profundizado cuando las fotografías son acompañadas por textos, seleccionamos diferentes imágenes para cada uno de los materiales que fuimos confeccionando. Allí las fotografías cumplen una doble función que se relaciona con los objetivos del proyecto. Por un lado, y en términos generales, ponen en tensión estereotipos vigentes sobre los pueblos indígenas. Por otro, nos ayudan a relatar la historia particular de la comunidad, dando cuenta de sus singulares vivencias, necesidades y demandas, aportando así a cuestionar las visiones homogeneizadoras de los pueblos indígenas. Sin embargo, como señalamos anteriormente, el desarrollo del proyecto implica no sólo la producción de materiales sino también su presentación, difusión y utilización en diferentes espacios: dentro de la UNQ y otras universidades, así como en jardines de infantes, escuelas primarias y secundarias, bibliotecas, ferias artesanales y centros culturales, donde se busca promover la interculturalidad. Si bien muchos de estos espacios eran frecuentados por los miembros de la comunidad antes de comenzar el proyecto, al ser requeridos por distintas instituciones para realizar actividades, generalmente en fechas específicas como ser el 19 de abril (Día del indígena americano) o el 12 de octubre (Día de la diversidad cultural), en otros ámbitos, se generó/genera el contacto a través del proyecto de extensión, a partir del ofrecimiento de dos modalidades de charla/taller sobre cultura qom: 1) “Saberes, historias y memorias indígenas” y 2) “Modelado en arcilla/realización de artesanías”. Este ofrecimiento incluye la presentación por escrito de una síntesis del proyecto, junto a una breve descripción de las actividades a realizar bajo estos dos títulos, en la cual se aclara que si bien están a cargo de miembros de la comunidad Yape, también cuentan con la participación de uno o dos integrantes del proyecto quienes colaboran con la organización de las actividades y realizan el registro de ellas, a los fines de que se conviertan en un insumo para la producción de nuevos materiales destinados al tratamiento de la interculturalidad. Es en función de las actividades que vamos desarrollando y de los materiales que generamos, que todos los integrantes del equipo extensionista: docentes, personal administrativo y de servicios, estudiantes y miembros de la comunidad Yape, no sólo debatimos qué imágenes emplear o qué información suministrar en los materiales elaborados y talleres brindados, sino también sobre su sistematización y posibles formas de presentación/difusión, ya que como señalan López-Vincent et. al. (2013) estas acciones constituyen elementos determinantes en las relaciones que establecen las personas con el entorno social y cultural que les rodea. Es por ello que actualmente afrontamos el desafío de trabajar con relatos y narrativas gráficas que recuperen historias que permitan dar a conocer otras formas de entender, ver y ser en el mundo, vinculadas a saberes y conocimientos ancestrales, utilizando tanto para su elaboración como difusión las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) que facilitan y amplían las posibilidades de comunicación y de acercar a otros la riqueza cultural de la que los pueblos indígenas forman parte.

Al concebir las reflexiones de todos los integrantes del equipo extensionista -tanto las provenientes del campo académico como aquellas elaboradas por los miembros de la comunidad Yape- en términos de formas diversas, posibles y válidas de descripción, análisis y explicación, el diálogo ocupa un lugar central en nuestras tareas. A través de él las actividades y los materiales a realizar son consensuados en las reuniones semanales del equipo extensionista, con la intención de remarcar y sostener la simetría entre los actores de la

UNQ y los miembros de la comunidad Yape, sintiéndonos todos parte, por igual, del grupo de trabajo, buscando generar nuevos aprendizajes desde la información compartida y los conocimientos generados en diversas instancias de intercambio. En palabras de Ramos “el efecto de simetría sólo se alcanzará cuando las ideas académicas y las indígenas se fertilicen mutuamente y generen nuevas comprensiones recíprocas” (Ramos 2011: 107). Por ello el proyecto se orienta a generar materiales no sólo “para” sino también “desde” la interculturalidad.

## **Los desafíos de aprender junto a aprender juntos**

El desarrollo del proyecto nos ha permitido generar espacios donde todos los que compartimos la experiencia constituimos una “comunidad interétnica de comunicación y argumentación” (Cardoso de Oliveira, 2000), donde compartimos, intercambiamos y ponemos en tensión diferentes saberes que entendemos son complementarios, donde buscamos enriquecer la labor de producción de conocimiento, por todo ello adjetivada como “conjunta” (Tamagno et al., 2005). La experiencia adquirida durante estos años nos ha demostrado que la extensión universitaria es un espacio privilegiado no sólo para la producción de conocimiento conjunta, sino también para el aprendizaje conjunto, al implicar un contacto directo entre la academia y el campo, en el cual las propias prácticas son las que permiten repensar las teorías. Es en este sentido que Daniel Mato ha señalado que la vinculación social permite repensar el modelo universitario y analizar nuevas y mejores formas de investigación y docencia. Respecto a la extensión y docencia este autor ha señalado que “si se puede aprender en cualquier lado, por qué hacerlo sólo en las aulas” y en torno a la extensión e investigación se ha pronunciado a favor de las experiencias de colaboración entre equipos universitarios, comunidades y organizaciones sociales, haciendo hincapié en el hecho de que no sólo contribuyen a mejorar la calidad de vida de los sectores sociales junto a los que se trabaja, sino también a las posibilidades y calidad de las investigaciones realizadas. No obstante, estos tipos de actividades no suelen contar con reconocimiento institucional.

Según Mato (2018a) la única forma de vincular la universidad con otras organizaciones es a través de la práctica y para que en éstas se produzca el aprendizaje es necesario crear equipos de trabajo en los que existan distintos grados de experiencias que se acompañen y que colaboren en este proceso, en cuanto a posibilitar el aprendizaje de todos y entre todos. Es en este sentido que el proyecto además de intercultural se propone interdisciplinario. Quienes lo conformamos tenemos recorridos distintos; además de los miembros de la comunidad, los estudiantes y profesionales pertenecemos a carreras diferentes: Antropología - Psicología - Historia - Comunicación Social - Ciencias Sociales y Bibliotecología. Son los aportes de cada una de estas disciplinas, sus convergencias, divergencias y complementariedades los que enriquecen la propuesta. Desde la antropología repensamos el trabajo etnográfico concreto, al intentar quebrar las posiciones de poder y autoridad otorgadas al saber académico por sobre los otros muchos saberes presentes en los diversos espacios de diálogo y encuentros cara a cara, que hacen no sólo al trabajo de extensión sino a todas las labores que desde esta disciplina se identifican con el “campo”. Entendemos que nuestro trabajo, aunque centrado en la comunidad Yape y desarrollado junto a sus miembros, permite pensar -más allá de las particularidades- en términos generales la

situación de los pueblos indígenas en Argentina y revisar, como dijimos anteriormente, los estereotipos vigentes.

Por otro lado, desde la psicología aportamos cuestiones relativas a las identificaciones y prejuicios sobre estos pueblos, de parte de la sociedad en general, de los profesionales y estudiantes miembros del equipo y de los miembros de la comunidad que lo conforman. A través de la historización de la comunidad y el desarrollo de las distintas propuestas en espacios de diálogo, se logró ir sosteniendo de forma permanente la simetría bajo la idea de que cada uno de los miembros del proyecto somos sujetos con nuestras historias y recorridos singulares y, tomando a Lewin, comprendiendo que el grupo que conformamos es más que la suma de las partes, ya que se constituye como un campo social dinámico, superando nuestro alcance individual.

En Bibliotecología también se sostiene la necesidad de trabajar desde la multidisciplinariedad. Garduño Magaña expresa que “la multidisciplinariedad en la Bibliotecología es contemplar un abanico de posibilidades con las que la disciplina puede converger”, siendo una de ellas la didáctica. Este autor especifica que “a lo largo de los años se ha estudiado el papel que juega el bibliotecario como guía o facilitador de la información para su asimilación y posterior conversión a conocimiento de los individuos, siempre destacando una carga de educador o mediador del proceso”. Es así que desde esta disciplina hemos detectado las necesidades presentes en cuanto a los materiales didácticos relativos a los pueblos indígenas.

Si bien los espacios que compartimos como equipo extensionista se fundan en el diálogo desarrollado a partir de la reflexión conjunta y se orientan a valorar positivamente cada una de las manifestaciones allí colocadas, no podemos desconocer las dimensiones de asimetría que los atraviesan; las desigualdades sociales, económicas y políticas que caracterizan hoy a la dinámica interétnica y hacen de la interculturalidad una meta a alcanzar. Además, afrontamos también aquellas asimetrías presentes en el ámbito académico que se expresan en cuestiones formales en cuanto a presentaciones, publicaciones y burocracias de un sistema donde más allá de los muchos avances realizados, aún está vigente la idea de transferencia, de la extensión como una forma de acercar la universidad a otros espacios sociales y no al revés.

## Referencias bibliográficas

Aguilar Idanez, M. J. (2006). Nuevas fronteras teóricas y metodológicas en la investigación social: aplicaciones de la sociología visual y la investigación-acción-participativa en el campo de las migraciones. *Acciones e investigaciones sociales*, (1), 35-48.

Arce, S., González Mesples, I., Heitzler, N. y Maidana C. (2018) En Derechos de todas y todos y CeDHEM (Organización). V Jornadas de Intercambio y Reflexión sobre los Derechos Humanos en la Extensión Universitaria. LOS DERECHOS INDÍGENAS DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. UNQ, Bernal.

Barabas, A. (2006) Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad. *Diarios de Campo - Diversidad y reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y la interculturalidad en América Latina*, (39), 12-19.

Cardoso de Oliveira, R. (2000). Ação indigenista, eticidade e o diálogo interétnico. *Estudos Avançados*, 14(40), 213-230.

Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).

Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires: Ed. Nueva visión.

Garduño Magaña, A. (2016) *El bibliotecólogo como educador hacia la Sociedad del Conocimiento*. Zeta, *Revista de Bibliotecología y Estudios de la Información*, (2), 73-85.

López-Vincent, P., Sánchez-Vera, M. y Solano-Fernández, I. (2013). *Las TIC para el desarrollo de la identidad digital y cultural de pueblos originarios*. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 10 (1), 1-18.

Maidana, C., Ottenheimer, A. C., y Rossi, E. (2011). *Comunidades indígenas y apropiación de TIC. Un nuevo espacio en la producción de conocimiento conjunto*. En J. de Souza y C. Maidana (Coords.), *Antropología de los nativos. Estrategias sociales de los sujetos en investigación* (131-145). La Plata: EDULP.

Mato, D. (2018). *Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte*. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (9), 38-52.

Ramos, A. R (2011) *Por una antropología ecuménica*. En A. Grimson, S. Merenson y G. Noel (2011) *Antropología ahora: debates sobre la alteridad* (97-124). Buenos Aires: SIGLO XXI.

Tamagno, L. E. (1986) *En Actas del II Congreso Argentino de Antropología Social. Una comunidad toba en el Gran Buenos Aires: su articulación social*. FFyL – UBA, Buenos Aires.

Tamagno, L. E. (2001). *Nam qom hueta'a na doqshi lma'*. Los tobas en la casa del hombre blanco. La Plata: Ediciones Al Margen.

Tamagno, L., García, S. M., Ibáñez Caselli, M. A., García, M. C., Maidana, C., Alaniz, M., y V. Solari Paz (2005) *Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos Qom. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria*. *Revista Argentina de Sociología*, 3(5), 206-222.

Vega, S., Retamar, F., Rodríguez, A. y Silva, C. *En Derechos de todas y todos y CeDHEM (Organización). V Jornadas de Intercambio y Reflexión sobre los Derechos Humanos en la Extensión Universitaria. LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS PREEXISTENTES. Reflexiones sobre la historia desde la extensión universitaria*. UNQ, Bernal.

# Arte en pañales. Primera escena Una articulación entre extensión, investigación y docencia

Autores: Guillermo Alejandro Dillon, Yanina López.  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave: Teatro – Bebés – Extensión universitaria – Psicología – Desarrollo infantil  
Keywords: Theater – Babies – Community Engagement – Psychology – Child Development

Para citación de este artículo: Dillon, G. y López, Y. (2020). Arte en pañales. Primera escena. Una articulación entre extensión, investigación y docencia. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 16/08/2019      Aceptación final: 30/11/2019

---

## Resumen

Presentamos los antecedentes y evaluación del primer año (2018) de implementación del proyecto de extensión “Arte en pañales. Primera escena” y su articulación con las actividades de docencia de grado e investigación en la Facultad de Arte de la UNICEN con sede en la ciudad de Tandil.

Esta propuesta de extensión contempla la creación de un espacio para que bebés de 3 a 24 meses tengan su primera experiencia con expresiones artísticas, en conjunto con sus referentes adultos significativos. Tiene como objetivo directo promover el desarrollo infantil a partir de incorporar al infante en una trama sociocultural significativa. A su vez



este espacio se constituye tanto en una instancia de observación participante para el trayecto formativo de grado de los estudiantes, así como de laboratorio para la investigación y creación de producciones artísticas destinadas a la primera infancia.

## **Abstract**

This paper shows the origins and evaluation at the community engagement project “Arte en Pañales. Primera Escena”, developed during 2018. We present its relationships with the activities of university teaching and research at the Facultad de Arte of UNCPBA (Tandil, Argentina). We offer a space for babies from 3 to 24 months to have their first experience in artistic expression together with its adults caregivers. The project aims to promote child development from incorporating it into a meaningful sociocultural plot. This experience works also as on-site students training, as well as a laboratory for research and creation of artistic productions for early childhood.

## **Arte en pañales. Primera escena**

Presentamos los antecedentes y una evaluación del primer año de implementación (2018) del proyecto de extensión “Arte en pañales. Primera escena” de la cátedra Psicología Evolutiva y de la Creatividad, correspondiente al primer año del profesorado y licenciatura en Teatro de la Facultad de Arte de la UNICEN.

Este proyecto recibió financiación del programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Correspondiente a la convocatoria 2017: Compromiso social de la comunidad universitaria, Eje temático: Entramados culturales.

Asimismo, se articula como espacio de investigación práctica dentro del proyecto “Estudio de procesos creativos liminares” a cargo del grupo IPROCAE (Investigación de procesos creativos en artes escénicas) radicado en el CID (Centro de Investigaciones Dramáticas) de la Facultad de Arte de la UNICEN.

## **Proyecto de extensión**

“Arte en pañales” propone crear un espacio para que bebés de 3 a 24 meses tengan su primera experiencia con el arte, en conjunto con sus referentes adultos significativos.

Este proyecto de intervención artística se generó a partir de un trabajo entre docentes de las cátedras de Psicología Evolutiva de la Carrera de Teatro (Facultad de Arte) y la carrera de Educación Inicial (Facultad de Cs. Humanas) de la Universidad Nacional del Centro. Tiene como objetivo directo promover el desarrollo infantil a partir de incorporar al infante en una trama sociocultural significativa y estimulando, a su vez, su inteligencia sensorio motora desde una perspectiva artística.

Las actividades se articularon con la Subsecretaría de Cultura y Educación del Municipio de Tandil, que seleccionó los actores comunitarios que estimaba como destinatarios más adecuados para recibir la propuesta, así como los lugares físicos para desarrollarla. Para tal fin se tomaron como referentes los Centros de Atención infantil (CAI) y los jardines maternales municipales.

Se trabajó con dos grupos autónomos compuestos por estudiantes de la carrera de Teatro y de Educación Inicial, graduados y coordinados por los docentes a cargo. La difusión y comunicación de la actividad fueron llevadas a cabo por un coordinador no docente especializado en comunicación comunitaria.

Para el desarrollo de los encuentros se aportaron materiales especialmente diseñados para acondicionar los espacios físicos que dispusieron el municipio de Tandil y la Facultad de Arte. La financiación recibida posibilitó el armado de equipamiento portátil que incluyó pisos de goma, almohadones de amamantar y objetos de estimulación multisensoriales.

La particularidad de los encuentros de “Arte en pañales” radica en que se presentan como propuestas que emergen en la interacción con los participantes. No se desarrollan con una programación previa. Si bien cada encuentro aborda una temática (los sonidos, la palabra, el cuerpo, texturas plásticas), desde la coordinación se procura la apertura de nuevos canales de comunicación entre los adultos participantes con los bebés a su cargo, haciendo circular las miradas lúdicas sobre el espacio, los objetos y las interacciones.

Se contó, además, con el aporte de artistas de diferentes disciplinas (Música, Teatro, Títeres, Plástica y Poesía), quienes compartieron pequeños fragmentos de su arte durante las reuniones.

Esta propuesta de extensión contempla, como meta a largo plazo, el afianzar espacios artísticos barriales destinados especialmente para bebés de 0 a 24 meses y sus adultos cuidadores, propiciando la formación de equipos profesionales que puedan generar circuitos descentralizados de espacios de arte dedicados a unos y otros.

Los aspectos pedagógicos del proyecto tienen como objetivo crear las condiciones de formación práctica y teórica de los recursos humanos necesarios para concretar dichas tareas, en tanto que desde la investigación se presenta como un dispositivo de indagación de nuevas formas de teatralidad temprana.

## **Diagnóstico de la problemática comunitaria**

Observamos que los programas estatales dedicados a la población de bebés de 0 a 24 meses se centran predominantemente en aspectos sanitarios y del desarrollo psicomotor, fundamentales para el cuidado y bienestar general de los recién nacidos.

No existen antecedentes de ofertas culturales específicas para esa franja etaria y las instituciones que se abocan a ellos (jardines maternales y guarderías) lo hacen, por sus características, sin involucrar activamente y a la par a sus padres o cuidadores.

Desde el Psicoanálisis, (Dolto: 1990) Françoise Dolto advierte la importancia de incorporar a los bebés desde muy temprano en una trama simbólica humanizante que estimule su desarrollo subjetivo, aspecto que muchas veces queda relegado en contextos desfavorables.

Dicho psicoanalista subraya que la inteligencia simbólica del sujeto es la misma desde el nacimiento hasta la edad adulta, a diferencia del desarrollo cognitivo piagetiano signado por etapas, aunque el bebé todavía no contaría con los recursos para interactuar y hacerla inteligible a los otros.

Desde una mirada cognitiva, podemos citar estudios psicológicos (Español: 2008, 2010; Rivière y Español: 2003) que describen cómo adultos y bebés comparten un alfabeto pre lingüístico que configura los inicios de la musicalidad en el niño, en forma de

comunicación placentera que también preanuncia la poesía y la danza. Según este punto de vista las artes temporales se configuran para el bebé como canales privilegiados para conocer, tanto a los otros como a sí mismo, ya que las interacciones entre bebés y adultos se ubican más cerca de la experiencia de la danza y de la música, que del lenguaje.

Estos estudios fundamentan la importancia de propiciar espacios familiares y/o comunitarios que aporten una mirada y un tiempo singular -más allá de los cuidados corporales- para los infantes en sus primeros años de vida.

Consideramos que un espacio como el de “Arte en pañales. Primera escena” fomenta diversos canales de comunicación y aprendizaje en una etapa crucial del desarrollo cognitivo y subjetivo del niño.

## **Antecedentes**

Desde el Psicoanálisis aplicado, tomamos como antecedente el dispositivo social destinado a bebés y adultos cuidadores llamado la “Casa Verde” creado por Françoise Dolto en Francia en los años ‘80.

Se trata de un lugar de encuentro comunitario para adultos y sus bebés -sin las formalidades propias de las guarderías o jardines maternas- en el que se promueven los primeros vínculos sociales en compañía de sus cuidadores significativos, configurando un entorno de seguridad afectiva para descubrir la vida en sociedad. Este espacio opera también en la subjetividad de los adultos participantes, que pueden compartir con sus pares que atraviesan situaciones de crianza.

Asimismo, por sus características, el dispositivo de la “Casa Verde” posibilita la manifestación de conductas independientes en el bebé a partir del surgimiento de breves ausencias y presencias. Al respecto Dolto expresa que es en presencia de su madre como el bebé puede comenzar a separarse de ella en buenas condiciones.

“Arte en pañales” también registra como antecedente, desde el arte teatral, las prácticas denominadas como teatro para bebés que emergen como un incipiente campo de indagación artístico expresivo, que pone el acento en lo corporal, lo sensorial y la exploración de la musicalidad del habla convocado en torno al milenario ritual del teatro.

Como ejemplo de este movimiento teatral en nuestro país, podemos mencionar que desde 2014 se organiza bianualmente en Argentina el FITBA, Festival Internacional de Teatro para Bebés, organizado por la compañía teatral “Proyecto Upa” que desarrolla su actividad desde los años ‘90.

Nuestra investigación preliminar sobre el teatro para bebés fue expuesta en el IV Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes (Buenos Aires, Argentina. 2016), que tuvo como tema convocante: Del teatro para bebés al teatro para adolescentes. ¿Hay un teatro para cada edad?

La participación en este foro de especialistas constituyó el germen -originado desde el campo de la investigación- del presente proyecto de extensión, comenzando esta articulación rizomática entre espacios académicos que advertimos en la propuesta de “Arte en pañales”.

## **Docencia**

En el año 2017 desarrollamos el primer encuentro de Arte en pañales, como actividad pedagógica de campo destinada a los alumnos de la cursada de Psicología Evolutiva y de la Creatividad.

Esta experiencia puntual de observación nos permitió la reflexión práctica sobre la etapa evolutiva descrita por Jean Piaget como sensorio motora, el rol de los vínculos tempranos en la constitución subjetiva (según las premisas del Psicoanálisis), así como del lugar del arte en los primeros años de vida. Procuramos, de esta manera, encarnar en una práctica vivencial lo que veníamos trabajando en el plano teórico académico.

El éxito de esta primera experiencia nos condujo a presentar el proyecto a la convocatoria de voluntariado de la SPU que, al ser seleccionada, nos permitió implementarla en mejores condiciones y con regularidad durante 2018.

Cabe acotar la buena recepción de la propuesta por parte de los estudiantes, quienes en sus comentarios expresaron cierta sorpresa al poder vincular sus lecturas con lo observado, así como también se pusieron de manifiesto las diferentes resonancias personales que suscitó el contacto con la actividad artístico-pedagógica.

Observamos, también, una reconfiguración del vínculo de los estudiantes con los docentes a partir de compartir un trabajo de campo artístico, poniendo en tensión la perspectiva dicotómica entre materias teóricas y prácticas que atraviesa históricamente nuestra institución.

Desde 2019 hemos incorporado “Arte en pañales” como práctica socioeducativa de carácter obligatorio para los estudiantes que quieran acreditar la cursada de la materia, en consonancia con las políticas que promueve la secretaría de extensión de la UNICEN.

Se propone una observación participante durante una de las sesiones mensuales, en grupo de 4 estudiantes. Posteriormente deben redactar un informe basado en una guía de observación diseñada por la cátedra, que forma parte de las instancias evaluatorias que deben transitar para acreditar la materia.

## **Investigación**

En el área de investigación la experiencia de “Arte en pañales” genera reflexiones sobre las posibilidades de creación en este nuevo campo artístico, sirviendo como laboratorio para pensar formas teatrales especiales para la primera infancia, en el marco del grupo IPROCAE (Investigación de procesos creativos en artes escénicas) del que somos parte los coordinadores docentes y en el que hemos incorporado alumnos en formación complementaria en investigación.

Cabe acotar que esta experiencia de extensión ha sido incluida como dispositivo de indagación dentro del nuevo proyecto del grupo (iniciado en 2019), el cual presenta entre sus objetivos analizar el proceso creativo de “Arte en pañales”, aportando a una construcción conceptual del teatro para bebés como fenómeno de teatralidad liminar.

Según Jorge Dubatti (2017) los fenómenos de liminalidad son aquellos que convocan la pregunta ¿Es esto teatro? Y poseen las características principales del denominado teatro matriz (convivio, poiesis corporal y expectación), pero a la vez incluyen otras características que no se afilian tradicionalmente a la experiencia teatral.

Dicha liminalidad hace referencia a “la tensión de campos ontológicos diversos en el acontecimiento teatral: arte/vida; ficción/no ficción; cuerpo natural/cuerpo poético; representación/no-representación; presencia/ausencia; teatro/otras artes; convivio/tecnovivio, etc.” (Dubatti : 2017, 186).

Nuestro proyecto de investigación busca articular modalidades de conocimiento artístico y científico en el estudio de los procesos creativos liminares emergentes, tanto fronteras adentro del teatro como en ámbitos sociales periféricos al arte dramático, dando cuenta, analizando, nominando y promoviendo nuevos procesos creativos teatrales en nuestra zona de influencia.

Tomamos, además de las referencias teóricas teatrales, las provenientes de la Psicología del Desarrollo ya que desde nuestro dispositivo artístico acompañamos la constitución de una subjetividad que acontecerá desde un proceso de construcción dialógica en el devenir de la comunicación entre los adultos significativos y el bebé.

## **Conclusiones rizomáticas**

En este escrito sintetizamos las principales líneas de articulación rizomática entre espacios académicos que sostiene la propuesta de “Arte en pañales”.

Al aludir al aspecto rizomático (Deleuze y Guattari: 2002) de la articulación que implica nuestro proyecto, subrayamos su característica móvil y difícil de asir.

Lo rizomático, como el tipo de raíz que inspiró el concepto, carece de centro y cualquier elemento de la estructura puede incidir sin importar su posición recíproca o jerarquía.

Así, “Arte en pañales. Primera escena” fue pensado a partir de una propuesta de un foro internacional de investigadores, resignificando en un artículo académico la propia práctica artística. Devino actividad de cátedra y posteriormente tomó la forma de proyecto de voluntariado.

En la actualidad abarca una instancia de observación pedagógica dentro de un trayecto formativo, un dispositivo de intervención comunitaria y de indagación académica en su modalidad de investigación a través de la práctica.

Como proyecto de extensión, evaluamos el impacto de esta primera etapa a través de entrevistas realizadas a los adultos que participaron con sus bebés en la mayoría de los encuentros.

Se observa la valoración positiva de la propuesta en tanto espacio de socialización de los bebés entre sí:

Mamá de L: “Como mamá me gustó mucho. L no va al jardín, entonces me pareció que es un buen espacio para que empiece a interactuar con otros nenes...”

Mamá de R: “A mi bebé le gustaba encontrarse con otros niños. Mantener el ir...y como no hay muchos niños de ese tamaño cerca, es interesante compartir con ellos, muy interesante”.

En tanto que el acceso de sus bebés a propuestas artísticas es otro aspecto que remarcan las entrevistas:

Mamá de T: “La experiencia la verdad que fue fantástica, a mí me gustó. Quería poder darle ese espacio y es buenísimo. Que exista un espacio que desde tan chiquitos les puedas brindar lo que es el arte, en varios aspectos”.

Mamá de E: “Ver cómo se manejaba con los diferentes juegos y cosas que les propo-

nían. Ella empezó desde muy chiquita, pero la verdad que ahora interactúa un poco más. La verdad que fue re linda la experiencia”.

A partir de la continuidad del proyecto como práctica socioeducativa curricular, nos encontramos en proceso de construir metodologías de evaluación del impacto en todos los actores institucionales participantes. Los informes realizados por los alumnos para acreditar la materia resultan de gran utilidad narrativa, así como el registro en video de las sesiones a fin de realizar un seguimiento evolutivo de los bebés participantes.

En tanto, a nivel teórico advertimos que esta red de acciones y reflexiones sobre el teatro para bebés entra en tensión con los postulados tradicionales de los marcos teóricos de referencia, invitándonos a su reconsideración crítica.

Desde la Psicología del Desarrollo la teoría psicogenética de J. Piaget postula que los infantes en sus primeros dos años de vida no contarían con esquemas representativos que le posibiliten asimilar la dimensión simbólica propia de la experiencia dramática.

Por su parte desde la teoría teatral podemos inferir otro frente de refutación de un posible “teatro para bebés”, si como condición necesaria del teatro pensamos en un espectador que pueda participar en un convivio y decodificar determinada poiesis corporal metafórica.

Desde nuestro lugar de artistas, docentes e investigadores abordamos esta tensión paradójica entre la práctica y la teoría para producir reflexión y acción artístico-comunitaria en torno a la multidimensional problemática de las condiciones de instauración de una teatralidad temprana.

## Referencias bibliográficas

Deleuze, G. Guattari, F. (2002) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Dolto, F. (1992) *La dificultad de vivir*. Barcelona: Gedisa.

Dubatti, J. (2017) *Poéticas de liminalidad en el teatro*. Lima: Escuela Superior de Arte Dramático.

Dubatti, J. (2016) *Teatro- Matriz y Teatro Liminal: la liminalidad constitutiva del acontecimiento teatral*, en CENA, Periódico do pos-graduação em artes cénicas. UFdRGdS. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/65486>

Español, S. (2008) *La entrada al mundo a través de las artes temporales*. *Estudios de Psicología*, 29 (1) 81-102.

Español, S. (2010). *Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía*. *Epistemus*, 1(1) 59-95.

Piaget, J. (1994) *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.

Rivière, A. y Español, S. (2003). *La suspensión como mecanismo de creación semiótica*. *Estudios de Psicología*, 24 (3) 261-275

# Expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales

Autora: Dayana Beatriz Ibarra Figueira.  
Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, Venezuela.

Palabras clave: Expresiones psicosociolingüísticas - violencia conyugal – autoestima - identidad social.  
Keywords: Psychosociolinguistic expressions, conjugal violence, self-esteem, social identity.

Para citación de este artículo: Ibarra Figueira, D. (2020). Expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.  
Recepción: 03/09/2019      Aceptación final: 21/11/2019

---

## Resumen

Este artículo pretende develar las expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales, valorando, elementos culturales, económicos, históricos, religiosos y sociales que han construido la identidad social de las mujeres, el cómo viven su realidad, comprendiendo que el individuo, como ser social, se vincula con su entorno. Bajo esta premisa, el método utilizado es el fenomenológico hermenéutico con enfoque interpretativo vivencial según el paradigma cualitativo, usando las técnicas de la observación participante y la entrevista a profundidad, realizada en escenarios naturales obteniéndose mayormente datos descriptivos, utilizando las propias palabras de las voces sociales (su propia interpretación), tanto en forma oral como escrita. Asimismo, se usó la colorimetría como estrategia para identificar cada una de las subcategorías y con ello lograr realizar el análisis correspondiente.

En relación a los hallazgos, se encontró que las tres voces poseen un temperamento sanguíneo con inestabilidad tanto emocional como conductual, sumisión, se muestran como amas de casa no demandantes, desinteresadas y sumisas ante las necesidades, la

autoestima se encuentra entre alta y baja con inestabilidad y afectación psicológica, la autovaloración, se destaca entre lo afectivo emocional y la autorrealización. Finalmente, en función de las reflexiones se busca generar políticas públicas, así como la inclusión de este tema dentro de la malla curricular como una unidad para la formación del servidor público.

## **Abstract**

This article aims to reveal the Psychosociolinguistic expressions in marital violence from the perspective of three social voices, valuing cultural, economic, historical, religious and social elements that have built the social identity of women, how they live their reality, understanding that the individual, as a social being, is linked to the environment. Under this premise, the method used is the Phenomenological Hermeneutic with the Experiential Interpretive Approach according to the Qualitative Paradigm, using the techniques of participant observation and in-depth interview, performed in natural settings, obtaining mostly descriptive data, using the words of social voices (his own interpretation), both orally and in writing. Likewise, colorimetry was used as a strategy to identify each of the subcategories and thereby achieve the corresponding analysis. In relation to the findings, it was found that the three voices are temperamental with both emotional and behavioral instability. Submission is shown in non-demanding, selfless and submissive housewives with instability and psychological involvement. Finally, based on the reflections, we seek to generate public policies, as well as the inclusion of this topic within the curriculum as a unit for the formation of the public servants.

## **Introducción**

El presente artículo tiene como eje central las expresiones psicosociolingüísticas de la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales; siendo importante mencionar algunos aspectos inherentes a dichas expresiones para su mejor comprensión; Cuando se habla de psico se refiere a la organización y decodificación del lenguaje; es decir, lo que ocurre en la mente; socio corresponde al estilo de vida, al contexto social, cultural, religioso y de las creencias que tiene el ser humano y por último la lingüística que estudia el lenguaje y su relación con las palabras.

Por otro lado, la pragmática es la encargada de darle el significado al mensaje en el lenguaje, no es lo que se dice, sino lo que se infiere; es decir, comprender el significado de las palabras según el contexto donde la persona se encuentra y en la mayoría de los casos lleva a interpretaciones equivocadas llegando a producir violencia en la relación de parejas. Las expresiones de la violencia a la mujer, basadas en los aspectos psicosociolingüísticos en las relaciones de parejas, como eje central de este artículo, son calificadas como delito ya que se concibe como un tipo genérico de violencia donde se evidencian actos capaces de atentar contra la estabilidad emocional y psíquica de la mujer, traducidos en acoso, chantajes, ofensas, amenazas, los que en la mayoría de los casos terminan en atentados a la integridad física y, más doloroso aún, la muerte.

Por todo lo antes expuesto, la autora de este artículo se sensibiliza con el tema de estudio por ser otra víctima de violencia conyugal de tantas en esta sociedad, teniendo como



propósito develar las expresiones psicosociolingüísticas presentes en ella desde la perspectiva de tres voces sociales y con ello, la identidad social que tienen las mujeres. Se seleccionó para la exploración de campo, el método fenomenológico hermenéutico con enfoque interpretativo vivencial según el paradigma cualitativo, usando las técnicas de la observación participante y la entrevista a profundidad, realizada en escenarios naturales obteniéndose mayormente datos descriptivos, utilizando las propias palabras de las voces sociales (su propia interpretación), tanto en forma oral como escrita, asimismo, se usó la colorimetría como estrategia para identificar cada una de las subcategorías y con ello lograr realizar el análisis correspondiente.

Es importante destacar que Larrain (1994) presenta la violencia conyugal como “la violencia que ejerce contra la mujer el esposo o conviviente”, es decir, la mujer ante la fuerza del hombre la deja vulnerable para que sea sometida ante sus deseos. Dicho autor destaca que la agresión puede ser ejercida a través de distintas acciones, expresa que los valores culturales se encuentran muy involucrados en la conducta violenta siendo este “el producto de la existencia de rasgos patriarcales a nivel de la sociedad y la familia que al entrar en contradicción con los valores de igualdad y libertad generan una nueva gama de conflictos” (pp. 24 -26), dejando como consecuencia una crisis moral y por ende social que conlleva al agresor a tener una lucha interna por lo que considera que debe ser ante la sociedad, pero no ante su propia conciencia; es decir, la manera de comportarse a nivel social, la cual es totalmente distinta en la relación íntima.

Estas contradicciones entre los valores sociales y los propios posiblemente llevan a un ambiente de inestabilidad que pudiera desencadenar en violencia. En atención a la problemática expuesta, este artículo examina por medio de un abordaje a tres mujeres que han sufrido la violencia conyugal desde sus distintos espacios sociales, quienes a través de sus voces se han permitido contar sus experiencias y hacer visible este tipo de violencia. Para ello se empleó el método fenomenológico, que busca mirar la violencia como un fenómeno social que cada día afecta a más mujeres no solo en Venezuela, sino a nivel mundial dejando en algunos casos un saldo de ellas asesinadas a manos de sus parejas.

Es importante resaltar los objetivos específicos esbozados para esta investigación, que buscan tener una aproximación más certera de lo que significan las expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales. Para ello se plantearon tres objetivos definidos a continuación: Indagar las expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales; interpretar la experiencia de la violencia conyugal en el discurso de las tres voces sociales y reflexionar las expresiones psicosociolingüísticas presentes en las acciones de violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales.

Visto de esta forma, lo anterior permite hablar un poco sobre la psicolingüística, que es la psicología del lenguaje y trata de los procesos mentales que participan en el uso lingüístico, destacando tres procesos esenciales: la comprensión del lenguaje que es el cómo percibimos y entendemos el habla y el lenguaje escrito, la producción lingüística que es el cómo construimos emisiones, desde la idea inicial hasta una oración completa y la adquisición del lenguaje que es el cómo adquirimos el lenguaje en los primeros años de vida.

De lo antes expuesto surge la necesidad de mencionar la teoría de Noam Chomsky, basada en la gramática generativa, también conocida como biolingüística, que postula la

presencia de una organización intelectual natural que accede a la elaboración y comprensión de cualquier expresión en cualquier idioma natural. (cf. Berwick y Chomsky, 2011; Berwick, Friederici, Chomsky y Bolhuis, 2013; Chomsky, 1980b, 1988a). Desde este punto de vista, se esboza que la psicolingüística es la integración de la psicología y la lingüística (rama de la ciencia que estudia el origen, estructura y utilización del lenguaje), Asimismo, el conocimiento lingüístico se divide en cuatro áreas: la semántica que es el significado de oraciones o palabras, la pragmática que son las normas sociales en el lenguaje, la sintaxis que es la coherencia en la oración y la fonología que es lo que escuchamos y cómo pronunciamos. (Chomsky, 1970, 1992).

Para efectos de esta investigación se trabajará con la pragmática, como base elemental de las normas sociales en el lenguaje, y la psicolingüística que se da en el siglo XX con Wundt (1879) como uno de sus precursores principales. Para este autor la oración es la unidad del lenguaje y para llegar a una oración debe haber una cadena asociativa, palabras y estímulos. Posteriormente, Skinner plantea que las oraciones son cadenas asociativas entre diferentes palabras, la psicolingüística actual tiene como uno de sus principales precursores a Noam Chomsky quien la explica en su libro Estructuras sintácticas (Chomsky, 1978; original de 1957). Parafraseando a este autor, el conocimiento lingüístico es parte de la representación de un dispositivo cerebral neutro que consigue expresiones en cualquier lenguaje original mediante la asociación de sonidos y significados.

Es decir, toda persona desde el nacimiento posee un lenguaje propio que le permite ver el mundo desde sus inicios de una manera propia y particular, la cual va enriqueciéndose a medida que el sujeto va creciendo y armando el andamiaje psicosociolingüístico que le será útil durante toda su vida, proporcionándole aprendizajes significativos que posiblemente serán determinantes para un comportamiento violento. Tomando en consideración lo antes expuesto, se puede inferir que en la vida cotidiana de una pareja, se pueden presentar momentos de violencia que empiezan a formar parte del aprendizaje significativo de cada persona enriqueciendo de manera positiva o negativa su conocimiento lingüístico innato, y con ello las emociones que conducen a tener un comportamiento violento o pasivo según la fuerza del estímulo que la ocasiona. Ante esta premisa es necesario hacerse la siguiente pregunta ¿cómo develar la violencia basada en las expresiones emocionales que las mujeres experimentan en su vida conyugal las cuales están presentes en su cotidianidad y que en muchos casos pasa desapercibida, sin embargo, cuando se habla de violencia se piensa en agresiones físicas, mutilaciones, homicidios, y muy poco sobre las agresiones ocasionadas por las expresiones verbales?

Es importante destacar que en la psicolingüística están presentes las emociones como parte integral del ser humano y son las más afectadas al momento de recibir una violencia verbal que repercute de manera dañina en la psiquis de la mujer. Por lo que Stryer (2004) expresa que “la emoción concreta que sienta el sujeto dependerá de cómo perciba este sujeto las consecuencias que su supervivencia, bienestar, necesidades, metas y planes pueda tener la conducta de los otros”. (p.3). Es decir, la mujer probablemente se sienta insegura y con mucha ansiedad, colocándola en un estado de alerta y con una apreciación grave de peligro ante las expresiones emocionales negativas tanto faciales como corporales de su pareja,. Ante esta situación se presume que la mujer tiene más precaución en el sentido de mantener su bienestar, reflejado en su comportamiento cotidiano como en no expresar lo que piensa y siente ante una situación de violencia.

Asimismo, Chóliz (2005) en la Psicología de la Emoción: el proceso emocional, y tomando como base estudios anteriores hace referencia a que para Oatley (1992):

*Que lo realmente definitorio y diferenciador de las emociones es la disposición para la acción y la “cualidad fenomenológica”, así, una emoción podría definirse como una expresión afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuestas: cognitivo-subjetivo, conductual expresivo y fisiológico-adaptativo. (p. 04).*

Parafraseando al autor, las interpretaciones de las expresiones afectivas basadas en estas tres clasificaciones están muy asociadas a las emociones y el lenguaje corporal (conductual-expresivo), donde se concibe una emoción como un estado afectivo, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos-adaptativos) de origen innato, influidos por la experiencia, ya que las emociones para el organismo cumplen la función adaptativa a lo que lo rodea.

Ekman (1972), otro de los autores relevantes en el estudio de la emoción, según resultados de sus investigaciones llegó a la conclusión de que son seis emociones básicas o universalmente biológicas de la especie humana entre las cuales menciona: *Alegría*: que incluye la diversión, la euforia, estar contento y da la sensación de bienestar y seguridad. *Sorpresa*: se encuentra el sobresalto, asombro, desconcierto, esta emoción es muy transitoria, pero sin embargo se siente a diario. *Miedo*: es cuando se tiene anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre e inseguridad. *Tristeza*: cuando se siente pena, soledad, pesimismo. *Aversión*: Disgusto, asco, odio, se suele alejarse del objeto que produce aversión. *Ira*: con esta emoción se siente rabia, enojo, resentimiento, furia e irritabilidad. (p.49, 98).

Esta clasificación es muy sencilla y fácil de comprender ya que las mismas son consideradas por los distintos autores como emociones básicas relacionadas con la adaptación a cualquier espacio, tiempo, momento y contexto, así como a la evolución innata del ser humano como proceso único, de allí que las expresiones psicosociolingüísticas que se están estudiando, se encuentran muy relacionadas entre sí.

Para Chóliz (ob.cit), citando a Izard (1977) y Plutchik (1980), las expresiones llevadas al plano emocional “son parte del fenómeno neuropsicológico específico fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos cognitivos que facilitan la adaptación. (p.07). Comprendiendo al autor, las emociones son elementales para la adaptación dentro de la sociedad y ayudan a determinar la identidad social que cada sujeto desarrolla dentro de un entorno determinado. Para el área de la seguridad ciudadana, algunos se preguntarán ¿Cómo es que la expresión de las emociones pueden afectar el buen convivir de la sociedad?, y aunque no se crea, es un fenómeno que es invisible, por estar en las cuatro paredes de una relación de pareja, y forma parte de alguno de los factores generadores de la violencia hacia la mujer, así como la violencia psicológica que está muy presente en la vida conyugal. La misma no es considerada importante por estar invisibilizada ante la sociedad, ya que no deja una marca perceptible, pero que está generando un volcán emocional que en algún momento puede explotar.

González y Guzmán (2011), en su trabajo la violencia conyugal desde la perspectiva masculina: comprensión e intervención en red citan a Perrone R. y Nannini M., (2007),

quienes refieren “que la violencia conyugal no se da en presencia de terceros, ya que si existen testigos podrían modificar el patrón de la interacción violenta del hombre contra la mujer, manteniendo el maltrato en el ámbito privado” (p.12.). Significa pues, que pocos hombres realizan el maltrato a sus parejas en espacios abiertos donde se verían sometidos a las miradas de las personas presentes, lo que causaría por un lado una intervención para defender a la víctima, o ser sometidos a la murmuración popular que este tipo de acciones dejan.

En este mismo orden de ideas, los estudios de Corsi. J. (1994) citados por González y Guzmán (ob. cit), plantean “como dificultades que la violencia en las relaciones familiares se encuentra constituida a partir de dos procesos básicos como son el de invisibilización y el de naturalización”. (p.12). Es por ello que se hace necesario seguir indagando y escribiendo sobre esta problemática que está cada vez causando más daño a las mujeres tanto en su entorno familiar como social. También hay que considerar que no se tiene una comprensión clara acerca del fenómeno de la violencia, porque se encuentra dentro de una línea muy delgada entre los valores, las creencias y sobre todo la religión, que en su conjunto han condicionado el comportamiento sumiso de la mujer y elevado el poder de superioridad del hombre para mantener el control a través de una cultura patriarcal, la cual ha sido eternizada por la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros.

García (2012), quien cita al psicólogo iraní Albert Merhabian, conocido por sus estudios sobre la importancia de los mensajes verbales y los mensajes no verbales, quien en 1981 publicó un libro titulado Silent Messenger, logra descomponer el impacto de un mensaje en porcentajes según la siguiente regla 7%-38%-55%, dándole un 7% a las palabras, un 38% a la voz y un 55% al lenguaje corporal. Sin embargo, el mismo autor refiere que esta regla no es universal, tampoco es aplicable a cualquier situación comunicativa, ya que puede variar según sea la circunstancia, y que resultó de un estudio sobre la comunicación de sentimientos y actitudes. (p.9). Por lo tanto, con este artículo se busca visibilizar ese tipo de violencia que es considerada normal por la sociedad venezolana, y que es un fenómeno social, dentro de este orden de ideas, y tomando como herramienta importante la sociología como lo plantea Barbalet (1998):

*Que la sociología tiene que ver con la emoción por dos motivos: primero porque trata de explicar fenómenos sociales, y la emoción es un fenómeno social; segundo, porque la emoción es necesaria para explicar los fundamentos de la conducta social, ya que la mayoría de las emociones surgen, se experimentan o fluyen y tienen sentido en el contexto de las relaciones sociales ya sean miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría, tristeza, o cualquier otra de la gama de emociones que se tienen. (p. 8-9).*

Interpretando a la autora, la violencia basada en género no es solamente ocasionada por agresiones psicológicas o físicas, que dejan en la víctima lesiones visibles, sino que también se gesta al interior de las parejas en su vida conyugal. La violencia basada en género pero desde el uso de las expresiones faciales y corporales no dejan huella visible, pero posiblemente sí dejan una marca invisible que mantiene en cautiverio a las mujeres que las padecen, según palabras de Marcela Lagarde (2005) en su libro los Cautiverios de las mujeres madres, esposas, monjas, putas, presas y locas, donde la mujer para protegerse se encierra en un mundo que considera todo es bonito, dando como resultado que se en-

contrarán emociones en cualquier fenómeno social, sea en los conflictos de parejas o no.

Ahora bien, para la mejor comprensión de este artículo es necesario trabajar con teorías que muestren de manera comprensiva y clara la construcción de la psicosociolingüística tomando en cuenta los aspectos que fundamentan esta teoría como lo es la psicología social. Es por ello que el sustento se fundamenta en el modelo social de la identidad y las categorías que se han establecido a través de diversos estudios sobre este tema, como se conciben de manera natural en el día a día de un individuo dentro de un contexto social determinado.

Etchezahar (2014) en *La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social*, tomando como base estudios anteriores, hace referencia que a partir de los desarrollos de la Teoría de la Identidad Social (TIS) según Tajfel, (1981) y Tajfel y Turner, (1986), se consolidó una teoría psicológica explicativa de las relaciones intergrupales que intenta dar cuenta de cómo y por qué surge el prejuicio sexista. (p. 130); es decir, con esta teoría se pretende comprender desde el punto de vista psicológico y social cómo las relaciones sociales basadas en las interrelaciones grupales generan predisposiciones apoyadas en la identidad sexual.

En consideración de lo anterior, los estudios de Tajfel y Turner (ob. cit) citados por Etchezahar (ob.cit), conciben la identidad como “aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer” (p. 16). Además, al definirse como mujer u hombre las personas apelan a su identidad social de género de acuerdo al contexto social que se desenvuelven. Partiendo de esta premisa, la identidad social está conformada por tres elementos importantes que son parte fundamental del autoconcepto general que cada individuo tenga sobre sí, es decir; la autoestima. Dentro de estos componentes se encuentra la valoración, los roles sociales y el contexto que juegan un papel importante en el desarrollo psicosocial del individuo.

Dentro de esta teoría también se encuentran el pensamiento categorial y los estereotipos de género, que para la década de 1950 Allport (1954:20) esboza que “la mente humana debe pensar con la ayuda de categorías”; en otras palabras, una vez que el individuo forma las categorías pasan a ser la base para el criticar normal y es difícil escapar de ese proceso, porque la vida ordenada como se conoce depende de ello, entendiendo que el pensamiento Categorial es constitutivo por la manera como las personas comprenden su entorno social.

Para Dovidio y otros (ob.cit:813) citado por Etchezahar, los estereotipos de géneros formados llegan a funcionar como subagrupamientos o subcategorizaciones, que se puntualizan como los procesos a través de los cuales se “organiza la información en diversos grupos a partir de similitudes entre sí y diferentes de los restantes miembros del grupo”. Por ejemplo, Fiske y otros (2002) plantea que uno de los estereotipos más conocidos acerca de la mujer es que son sumisas, estereotipo que no aplica a la generalidad de las mujeres, porque hay algunas que se desarrollan profesionalmente ocasionando una construcción de subagrupamientos estereotípicos que penalizan la desviación del comportamiento esperado por la sociedad; de igual manera, se hacen comentarios sobre “descuidan a su familia”.

Por otra parte, según Tajfel (1969) en el proceso de categorización y avance de la autoestima, el ser humano desea entender su entorno atribuyendo significado a las causas del comportamiento.

## Conclusión

Concluyendo, la investigación en estudio puede considerarse como un tema innovador en el marco de la Seguridad Ciudadana en Venezuela. Existen innumerables estudios sobre la violencia de género, pero en el enfoque psicosociolingüístico como área de estudio desde la psicología social basada en la teoría de la Identidad Social son pocos es decir, son pocas las investigaciones que se realizan desde la identidad que la mujer desarrolla a lo largo de su vida, que la lleva a tener una vida de complacencia hacia los demás como la familia y la sociedad, entre otros y no develar su propio sentir, pensar y hacer que le permitan ser y sentirse libre, sin cargar con la culpa que genera el sentirse diferente ante un status quo establecido. El análisis precedente le mostró a la escritora de este artículo el impacto emocional en sí misma que genera un tipo de comportamiento dentro del entorno social relacionado a la valoración de la autoestima que lleva a las mujeres a estar siempre pendientes de su apariencia física sobre todo lo concerniente al exceso de peso. Asimismo, los roles sociales que se desempeñan dentro de un determinado contexto reflejado en la conducta social que deben o no tener las niñas, mujeres totalmente diferente de los niños, hombres. Este comportamiento se interpreta como un constructo emocional y la forma como se concibe el mundo; aún, teniendo conciencia que no debe permitirse ese tipo de atribución psicológica que la víctima le da al victimario, ocasionando en ella un continuo conflicto interno, difícil de superar por estar expuesta a ese tipo de agresión. En relación a los hallazgos se encontró que las tres voces poseen un temperamento sanguíneo con inestabilidad tanto emocional como conductual, sumisión, se muestran como amas de casa no demandantes, desinteresadas y sumisas ante las necesidades, la autoestima se encuentra entre alta y baja con inestabilidad y afectación psicológica; en cuanto a la autovaloración, se destaca entre lo afectivo emocional y la autorrealización. Las reflexiones le han permitido a la autora de este artículo comprender que el sujeto aún sin estar presente continúa repercutiendo en la psiquis emocional y la vida cotidiana de las víctimas. Reflexionando, aún falta mucho por educar a la sociedad, que las mujeres asuman con mayor conciencia su condición de mujer para seguir alcanzando logros. Finalmente, en función de las reflexiones se busca generar políticas públicas más claras y específicas sobre este tema de violencia contra la mujer en sus diferentes tipos, así como la inclusión de este contenido dentro de la malla curricular como una unidad más en la formación del servidor público.

## Referencias bibliográficas

Barón, L. (2014) La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. Fundación Universitaria Los Libertadores, Oliver Müller, Universidad del Rosario Bogotá, Colombia.

Bericat, E. (2012) Emociones, Sociopedia. Isa, DOI: 10.1177/205684601261 ISA (Editorial Arrangement of Sociopedia. isa).

Blázquez, M. Moreno, J. y García-Baamondes, M. “Revisión teórica del maltrato psicológico en la violencia conyugal, psicología y salud”. España Vol. 20, No. 1: enero – junio, 2010. P. 65 – 75.

Corsi, J. (1992): “Abuso y victimización de la mujer en el contexto conyugal”. En: Fernández, A. (comp.): Las mujeres en la imaginación colectiva. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Etchezahar, E. (2014) La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 25, núm. 49 noviembre pp. 128-142. Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14532635005>

Feyerabend, P. 1987. *Adiós a la Razón*. Madrid: Tecnos.

García, A. (2012). *Cuando el cuerpo comunica*. Manual de la comunicación no verbal. Trabajo final de carrera para optar al Título de Licenciado en Comunicación Audiovisual. Universidad Politécnica de Valencia. Escuela Politécnica Superior de Gandia. España.

González, Tina y Guzmán, Margarita. (2011). *La violencia conyugal desde la perspectiva masculina: comprensión e intervención en red*. Trabajo de grado para optar al título de magister en psicología clínica – énfasis sistémico. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Psicología.

Pease, A. (2003). *El lenguaje del cuerpo. Cómo leer la mente de los otros a través*. 19º ed- Buenos Aires: planeta 2003. Grupo Editorial Planeta S.A.I.C.

Peñalver, O. (2002). *El lenguaje corporal: ¿Qué dice ese gesto?*. ISAVIA.

*Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Mariano Chóliz Montañés, Departamento de psicología básica Universidad de valencia. 2005.

*La Expresión Oral*, Jesús Ramírez Martínez, Universidad de la Rioja, contextos educativos, 5 (2002), 57 – 72.

# Colonia 20 de abril: Las organizaciones sociales y la sustentabilidad agroecológica

## Indicadores ecológicos, socioeconómicos y agronómicos

Autor: César Augusto Di Ciocco, Sakellaropoulos Simon Nadia, Cataldo Marilyn y Sanrricueta Mariano. Universidad Nacional de Luján, Argentina.

Palabras clave: "Buen vivir", indicadores de sustentabilidad, organizaciones sociales y sistemas agroecológicos.  
Keywords: "Good Living", sustainability indicators, social organizations and agroecological systems.

Para citación de este artículo: Di Ciocco, C.; Sakellaropoulos, S.; Cataldo, M.; Sanrricueta, M. (2020). Colonia 20 de abril: Las organizaciones sociales y la sustentabilidad agroecológica. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 10/06/2019      Aceptación final: 12/11/2019

---

### Resumen

La colonia integral de abastecimiento urbano 20 de abril Darío Santillán es una cooperativa agrícola cuyas tierras fueron cedidas en comodato por el Estado Nacional en 2015. Las familias productoras se encuentran en un proceso de consolidación de un sistema socio-agroecológico acompañadas por organizaciones sociales, fundamentales en su desarrollo. Se midieron indicadores de sustentabilidad ecológica, socioeconómica y agronómica. Los productores no emplearon fertilizantes de síntesis ni plaguicidas. Cultivaron varias especies, rotaron y en algunos casos hicieron correderos biológicos y plantas aromáticas, quedando pendiente la planificación del paisaje y la conservación de la bio-



diversidad. Usaron compost de guano de gallinas; bokashi; para plagas, repelentes de ajo, pimiento, ortiga y para enfermedades, sulfato cálcico y caldo bordolés. La fertilidad y salinidad del suelo presentaron niveles adecuados. El agua de riego levemente salina tuvo un pH elevado ya que las aguas de la región contienen carbonatos por lo que algunos pozos requieren control microbiológico. La tenencia de la tierra, las formas de comercialización, el manejo agroecológico, la organización colectiva mejoró el buen vivir y la salud de las familias productoras. Estas están satisfechas porque mejoraron la calidad de los alimentos obtenidos. La Unión de Trabajadores por la Tierra y otras instituciones académicas y del Estado son claves en el desarrollo y sustentabilidad de la Colonia.

## **Abstract**

The Integral Urban Supply Colony April 20 Darío Santillán is an agricultural cooperative whose land was given in loan by the National State in 2015. Production families are in the process of consolidating a socio-agroecological system, accompanied by fundamental social organizations in its development. Ecological, socioeconomic and agronomic sustainability indicators were measured. The producers did not use synthetic fertilizers or pesticides. They cultivated several species, rotated them and, in some cases, made biological corridors and planted aromatic plants, promoting landscape planning and biodiversity conservation. They used compost from the guano of hens, bokashi, and garlic and pepper as repellents. Soil fertility and salinity presented adequate levels. The slightly saline irrigation water had a high pH since the waters of the region contain carbonates, and some water wells require microbiological control. Land tenure, forms of commercialization, agroecological management and collective organization improved the “Good Living” and health for the producing families, which in turn are satisfied and improved the quality of the food obtained. The Union of Workers for the Earth, and other academic and State institutions are key in the development and sustainability of the community.

En nuestro continente, si bien continúa la expansión del modelo agroindustrial, la agroecología se difunde y consolida. Altieri y Toledo (2010) hablan de “revolución agroecológica” en el continente. Esto se visibiliza en diferentes organizaciones nacionales como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, el Movimiento Campesino Nacional Indígena (MNCI), la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) de Argentina y el Movimiento de Trabajadores Excluidos rama Rural que avanzan hacia la agroecología. Y a nivel continental, en el Movimiento Agroecológico de América Latina y el Caribe (MAELA), la Alianza Continental de Movimientos Sociales por la Soberanía Alimentaria y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo. También la Vía Campesina a nivel mundial adopta como forma de producción y estandarte político la agroecología. Las organizaciones y movimientos populares de América Latina, especialmente los del campo, han protagonizado las formas más potentes de resistencia a políticas de empobrecimiento y han creado alternativas en pos del buen vivir de los pueblos (Retamozo, 2012). En sus procesos de lucha y de autoorganización para la vida, contribuyen al enriquecimiento de la cultura productiva, política y social de la población rural a la par que son experiencias de formación de sus integrantes (Michi, Di Matteo y Vila 2012).

## Los sistemas agroecológicos

La revolución agroecológica, según varios autores, promete a las poblaciones alimentos sin venenos y ambientes sanos y a los productores y sus familias, el “buen vivir”. La colonia 20 de abril y otros grupos de productores radicados en Luján y cercanías como el Colectivo Orilleros y los integrantes del Movimiento de Trabajadores Excluidos Rural de la Fraternidad transitan procesos sociales, económicos, educativos y de producción de conocimientos en el marco de su opción por producir con criterios socio-agroecológicos. Los sistemas de producción fundados en principios agroecológicos son biodiversos, resilientes, eficientes energéticamente, socialmente justos y constituyen la base de una estrategia energética y productiva vinculada a la soberanía alimentaria (Altieri y Toledo 2010), y presentan aspectos que se diferencian fuertemente de los sistemas productivos convencionales. La consolidación de los sistemas agroecológicos es cada vez más importante por su capacidad productiva, que no difiere sustancialmente de los que requieren agroquímicos, la calidad de los productos obtenidos, la preservación del ambiente, la conservación de la biodiversidad y la posibilidad de inserción en mercados de intercambios más equitativos (Leff, 2001) donde pueden lograr mayor reconocimiento de sus productos y relaciones comerciales más justas (Sarandón y Flores, 2014; Sevilla Guzmán et al. 2006). La alimentación saludable y económicamente accesible para toda la población está directamente afectada por el precio y el acceso a la tierra, en gran medida determinada por políticas públicas. Los productores familiares que generan gran parte de los alimentos que consumimos presentan fuertes limitaciones productivas debido a que poseen poca superficie y escaso capital.

Los sistemas agroecológicos hortícolas suelen estar conformados por productores familiares, los cuales en muchos casos se asocian cooperativa y políticamente con organizaciones sociales, como la Unión de Trabajadores por la Tierra (UTT). La UTT junto a la CTEP (Confederación de Trabajadores de la Economía Popular) y el Frente Darío Santillán, condujo la ocupación de las tierras del Instituto Ramayón López Valdivieso el 20 de abril de 2015, para conformar la Colonia integral de abastecimiento urbano 20 de abril Darío Santillán (La Colonia), ubicada en Jáuregui, partido de Luján, provincia de Buenos Aires. Dicha ocupación aceleró la gestión frente al Estado de la cesión en comodato de las tierras en diciembre de 2015.

Es la mayor unidad hortícola agroecológica del conurbano bonaerense con 25 familias produciendo en diciembre de 2019. El proceso de colonización continúa y 25 familias más se sumarán a la Colonia en los próximos años, ampliando la superficie productiva a 50 ha. Avanzan en un proceso de producción agroecológica, convivencia y organización colectiva sustentados por la UTT, desafiando el modelo hegemónico capitalista. No obstante, cada productor trabaja de manera independiente, en su hectárea de tierra, que le fue asignada colectivamente por la organización. Allí cada uno produce lo que quiere, siempre dentro de las posibilidades económicas y acceso al riego. El aspecto más comunitario está en el conocimiento del manejo productivo, la asignación de tierras a nuevas familias, los gastos compartidos, en las herramientas utilizadas para el trabajo y en la comercialización. Los productores provienen del cinturón hortícola de La Plata: “La situación en La Plata no daba para más. Vivíamos en casas precarias en condiciones inhumanas”, contó Franz Ortega, productor de La Colonia. “Este sistema para nosotros es mejor, en La Plata era un

sistema esclavo”, agregó su par Franz Ramos (De Mattei, 2019). Desde la ocupación de las tierras acompañamos a las familias productoras en su radicación. En el marco de diferentes proyectos de investigación y extensión que realizamos en la Universidad Nacional de Luján el objetivo del presente trabajo fue describir la situación de un grupo de familias productoras que recibieron en comodato tierras en La Colonia provenientes del cordón platense y analizar su sustentabilidad socioeconómica, ecológica y agronómica.

El trabajo incluyó muestreos prediales, extraprediales, entrevistas y encuestas semiestructuradas (Di Ciocco et al 2017). Se analizaron aspectos de comercialización, tecnológicos, organizacionales, ambientales, de manejo del cultivo, de género, sanitarios y educativos. También se estudiaron las propiedades químico-biológicas de los suelos productivos y la calidad del agua de riego por ser indicadores de sustentabilidad del sistema. Toda la información colectada y procesada en la investigación se dio a conocer y devolvió en forma colectiva e individual por lote a las familias productoras (Rahaman y Fals 1989, Rigal 2005).

## Características de suelo y agua

Para el análisis de las propiedades químico-biológicas se realizaron muestreos de suelo en los primeros 25 sublotos de 5 productores en 2017 y en 31 sublotos de 13 productores en 2018. Se evaluó la materia orgánica por el método Walkley y Black, nitrógeno total por Kjeldahl, pH en agua de 1:2,5 (v/v) por potenciometría y salinidad por conductimetría. La actividad microbológica del suelo se estimó midiendo la respiración edáfica según Di Ciocco et al (2014). Se estudió el agua de riego a la salida de las bombas. Los resultados se presentan en la tabla 1 y las características socioeconómicas, agronómicas y ecológicas se aparecen en la tabla 2.

Tabla 1: Propiedades químico-biológicas de suelos productivos y aguas de riego de la Colonia en los años 2017 y 2018.		
Propiedad	Promedio ± desvío estándar	
	2018	2017
N (%) del suelo	0,29 ± 0,02	0,30 ± 0,03
MO (%) del suelo	3,85 ± 0,54	4,20 ± 0,54
C (%) del suelo	2,29 ± 0,29	2,44 ± 0,07
Relación C/N del suelo	7,9	8,13
pH (en agua) del suelo	7,01 ± 0,51	6,36 ± 0,43
Conductividad (dS/m) del suelo	0,81 ± 0,24	0,22 ± 0,15
Respiración edáfica (µg C-CO <sub>2</sub> g <sup>-1</sup> suelo día <sup>-1</sup> )	31,5 ± 7,43	17,7 ± 5,82
Número de lombrices en prisma de suelo de 12,5 dm <sup>3</sup>	5,6 ± 10,4	5,27 ± 7,6
Macrofauna sin lombrices en prisma de suelo de 12,5 dm <sup>3</sup>	Escasos (menos que 1)	Numerosos
pH del agua de riego	7,83 ± 0,14	7,33 ± 0,13
Conductividad (dS/m) del agua de riego	0,9 ± 0,06	0,9 ± 0,07
Calidad microbológica del agua de riego	No apta	No apta

El nitrógeno (N) es un elemento esencial para el desarrollo de los cultivos porque forma parte de las proteínas y los ácidos nucleicos. Es un nutriente limitante para la producción agrícola y se lo fertiliza frecuentemente. En suelos argiudoles típicos de Buenos Aires de la Serie Mercedes, el horizonte superficial contiene 0,209% de N total (INTA, 1967). El contenido de N total de los suelos, algo elevado (0,29%), se relaciona posiblemente a la fijación de nitrógeno atmosférico que realizan las bacterias asociadas a las plantas de acacia que invaden todo el predio. Otra causa podría estar relacionada con el guano de pollo no bien compostado que presenta altos niveles de N en forma de ácido úrico. El contenido de N no varió respecto a lo evaluado durante 2017.

La materia orgánica es la principal fuente de nitrógeno, fósforo, azufre y algunos nutrientes menores como Cu, Co y Mn, entre otros. Mejora las propiedades físicas del suelo, aumenta la capacidad amortiguadora y tiene gran influencia en la capacidad de intercambio catiónico (FAO, 2013). Se observó que los valores de MO (3,85%) son menores a los observados en 2017 (4,2 %). Sin embargo, estos valores no corresponden a superficies muy diferentes, siendo los lotes evaluados en 2017 una tercera parte de los estudiados en 2018, por lo tanto no son comparables. En general son niveles cercanos a los valores de referencia del horizonte superficial para la serie Mercedes que es de 4,08% (INTA, 1967). La relación C/N en 2017 y 2018 se mantuvo cercana a 8 (baja) permitiendo una alta liberación de nitrógeno mineral. Las relaciones entre 10 y 20 mantienen al N y al C en equilibrio aproximado, si la relación es alta se puede inmovilizar el N.

El pH es una medida de la acidez de la solución del suelo, si el pH está entre 5,5 y 6,5 se produce una óptima absorción de nutrientes para la mayoría de los cultivos. Si es inferior a 5,5 la absorción de fósforo se reducirá, lo que puede conducir a la aparición de síntomas carenciales. Los valores hallados son algo elevados posiblemente porque el agua de riego contiene carbonatos de calcio común en el agua de Luján, lo que podría afectar el desarrollo de los cultivos. Si el pH se encuentra entre 7,4 y 8 el suelo es alcalino y habrá baja solubilidad de P y de micronutrientes a excepción del molibdeno, inhibiendo el crecimiento de varios cultivos (FAO, 2018). Los suelos no presentaron problemas de salinidad en 2018 ni en 2017 (tabla 1).

La respiración edáfica, indicadora de la salud edáfica, presentó en 2018 y 2017 en casi todos los suelos valores ideales o medios. Se considera ideal el suelo con valores superiores a 35,84  $\mu\text{g}$  de C-CO<sub>2</sub> por g de suelo y por día de incubación (Di Ciocco et al. 2014).

Las lombrices son los organismos más importantes en los suelos productivos, debido a su influencia en la descomposición de la materia orgánica, en la estructura del suelo y en el ciclo de nutrientes. En la Colonia se observaron tanto en 2017 como en 2018 valores cercanos a 5 lombrices en otoño en un volumen de suelo de 12,5 dm<sup>3</sup>. La abundancia de lombrices halladas fue menor al encontrado en otoño en suelos del cinturón hortícola santafesino con siembra directa y abono orgánico que registró 70 organismos o con siembra directa con 37 lombrices y semejante al sitio con sistema de labranza convencional con 9 lombrices. En la Colonia muchos productores generan una gran remoción del suelo empleando herramientas de labranza profunda y el cultivador que tiene posiblemente un impacto sobre el suelo y las lombrices semejantes a la labranza convencional. Sin embargo, la densidad de lombrices observada en la Colonia fue superior a la de un suelo típico de la estepa pampeana como son los lotes agrícolas del campo de la UNLu que según Rionda (2019) observó no más de 1 lombriz en un volumen de suelo equivalente al de nuestro

trabajo. Otros organismos de la macrofauna muy importantes en la descomposición de los restos vegetales y el ciclado de los nutrientes como ciempiés, bichos bolita, gusanos blancos, hormigas, dípteros, escarabajos, ortópteros, caracoles, babosas, etc. fueron escasos no encontrándose en promedio no más de un organismo en el volumen de suelo muestreado en 2018 en tanto que se observaron varios organismos en 2017. Los análisis realizados en el agua de riego de 4 bombas presentaron valores promedio de pH de 7,83 (alcalino) y de conductividad de 0,9 dS m<sup>-1</sup>. Estos valores están levemente por encima de 0,7 dS m<sup>-1</sup>, umbral por debajo del cual las aguas de riego no presentan limitaciones a su uso. La mayoría de las aguas de riego requiere control microbiológico, posiblemente debido al movimiento que generaron las perforaciones que no superaban el año.

Manejo del cultivo	Control de plagas con repelentes en base a ajo, ají, ortiga y de enfermedades, con sulfocálcico y caldo bordolés. No aplicaron fertilizantes de síntesis ni plaguicidas. Excesivo laboreo del suelo. Uso de abonos y bokashi. Falta de cobertura del suelo
Salud laboral	Horas de trabajo semanal menores que en La Plata. No sobrepasan las 45 hs semanales. Uso de herramientas: algunas no adaptadas al trabajo humano.
Comercialización	Cadenas cortas. Venta en ferias locales o propias, bolsones de verdura, ventas individuales. No envían al mercado central. Planta para procesamiento y empaque.
Educación	Los niños concurren a la escuela en barrio cercano de Loreto. Los adultos cursan estudios primarios y secundarios en la Colonia.
Rol de la mujer	Participación activa en algunas instancias colectivas de toma de decisiones y de conducción. Falta desarrollo en equidad de género.
Ambiental	Producción de olores que causan problemas con vecinos por guano de pollos o gallinas mal compostado. Manejo inadecuado de la basura. Pulverizaciones de vecinos.
Diversidad	No más de 3 hileras de cada cultivo. Faltan corredores biológicos, preservación de la vegetación arvense.
Organización	Tenencia de la tierra en comodato. Integrados a la UTT, con apoyo de la CoTePo y de instituciones académicas y del Estado.
Autonomía tecnológica	Planta de elaboración de bioinsumos, sistemas de riego y manejo de la fertilidad con compost y abonos. Falta de plantinera.

Se cultivaron diversas especies como cebollas de verdeo, cebollas, batatas que rotan con tomates o morrón intercalados en franjas con brócolis, berenjenas, remolachas, kale. Como se observa en la tabla 2 algunos productores/as emplearon especies aromáticas, compost y bokashi (abono orgánico fermentado en base a estiércol animal, cáscaras de granos, tierra seca y melaza). El guano de gallinas ponedoras o de engorde que aporta gran cantidad de nutrientes al suelo podría causar, no procesado, problemas con el nitrógeno, fósforo y microbiológicos, además de generar olores que afectan a los vecinos. Para el control de insectos plaga elaboraron repelentes de ajo, pimientos y ortiga. Para el control de hongos se empleó sulfato cálcico y caldo bordolés. Los bioinsumos y caldos minerales son empleados en procesos de transición agroecológica. “Se observó que el uso de bioinsumos mejoró la resistencia vegetal al ataque de enfermedades y constituye una importante alternativa en el manejo de plagas, mejorando incluso la productividad vegetal en condiciones adversas o de ataque de plagas o enfermedades informó Scheibergraf (2019), coordinador técnico del Consultorio Técnico Popular (CoTePo). Se observó un excesivo laboreo del suelo con arado o cultivador que podría compactar el uso y favorecer inundaciones

en lotes deprimidos. Resta avanzar en la planificación del paisaje, la conservación de la biodiversidad, el uso de plantas aromáticas y la cobertura del suelo, indispensables para alcanzar la estabilidad del sistema agroecológico sin aplicaciones.

## **Aspectos socioeconómicos**

El apoyo de la UTT les permite disponer de un tractor para uso compartido, de sistemas de riego, de un galpón de empaque y una planta de bioinsumos. Nuestro grupo de investigación contribuyó a construir la planta de bioinsumos o biofábrica y gestionó ante empresas equipos para la preparación de bioinsumos. La comercialización es frecuentemente colectiva en ferias de barrios vecinos, en la misma Colonia y también existen ventas individuales y con bolsones. Presentan mejores condiciones laborales que las que soportaban como trabajadores/as asalariados/as o arrendatarios/as en la zona del abasto platense, con horas de trabajo semejantes al resto de los trabajadores en relación de dependencia. La estabilidad en la tenencia de la tierra mejoró claramente, no debiendo someterse a cambios de lugar periódicamente.

Existe mayor equidad en los bienes producidos ya sea porque acortaron las cadenas de comercialización o venden a precios acordados colectivamente. La educación primaria de los menores se realiza en escuelas del barrio Loreto, vecino a la Colonia, mientras que la educación primaria y secundaria de los adultos se dicta en la 20 de abril. El rol de la mujer también es un aspecto de la sustentabilidad social; en la mayoría de los lotes el trabajo es compartido entre hombres y mujeres, y algunos sólo se encuentran mujeres. La UTT proclama que “las trabajadoras de la tierra deben ser las protagonistas fundamentales en la construcción de la soberanía alimentaria y la lucha antirracista”. Participan en las reuniones mensuales, en toma de las grandes decisiones como las que se refieren a la asignación de tierras a nuevos productores, (de los dos delegados una es mujer) y activamente en la producción, procesamiento y la provisión de alimentos a sus familias. La autogestión o auto-empoderamiento, parece estar incrementada, relacionada con la menor dependencia de insumos externos, de la contratación de maquinaria y de servicios de mano de obra casi exclusivamente familiar. El tamaño de los lotes productivos, que en la Colonia es cercano a 1 ha, suele ser un indicador de eficiencia espacial. Los lotes más pequeños, si bien podrían tener menores rentabilidades, favorecen la existencia de especies y variedades de flora y fauna silvestres e influyen positivamente en la sustentabilidad ambiental (Sánchez Fernández, 2009). Con apoyo de la UTT y en parte con fondos de la UNLu se construyó una planta para elaboración de bioinsumos para control de plagas y enfermedades. La UTT también colaboró en la instalación de sistemas de riego, la compra de un tractor y otros equipos de uso colectivo, lo que acentuará la independencia de insumos externos y será un fuerte progreso hacia la soberanía tecnológica (Altieri y Toledo, 2010). También contribuyó en la construcción de una planta de empaque que aumentará las posibilidades de comercialización especialmente con el Estado Nacional.

Las familias productoras están satisfechas con las nuevas condiciones de vida y de trabajo en La Colonia, aunque los desafíos pendientes no son menores, como los relacionados con la organización colectiva, comercialización, equidad de género y aún de producción y manejo sustentable. La implementación de prácticas o estrategias productivas sin agroquímicos durante casi 4 años mejoraron su calidad de vida y la de los alimentos obtenidos.

La tenencia colectiva de la tierra les permitió reducir jornadas laborales, librarse del pago de alquileres y avanzar en un sistema más sustentable, productivo y económico que mejoró su “buen vivir”, aunque sostenido, en parte, por la UTT y con el apoyo de grupos académicos e institucionales.

La fertilidad del suelo y sus condiciones biológicas son buenas, pero deben reducir el laboreo del suelo y mejorar el procesamiento del guano de pollo. Se presentaron carencias relacionadas con la falta de biodiversidad planificada y espontánea, corredores biológicos y preservación de la vegetación arvense.

## Referencias Bibliográficas

Altieri, M A y Toledo, V M. (2010). La revolución agroecológica de América Latina: Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. El Otro Derecho N° 42. <http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/ilsa/20130711054327/5.pdf>.

Conti, M E. (2000). Materia orgánica del suelo. Cap.2. 67-86. En: Principio de edafología con énfasis en suelos argentinos. Conti ME (Eds.). Buenos Aires 430 p. Editorial Facultad de agronomía, 2ª edición.

De Mattei, J. (2019). “Nosotros estamos produciendo salud acá”. En revista digital Ladrán Sancho. <https://ladransanchoweb.com.ar/estamos-produciendo-salud-aca/>.

Di Ciocco, C; Sandler, R; Falco, L & Coviella, C. (2014). Actividad microbiana de un suelo sometido a distintos usos y su relación con variables físico-químicas. Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nac. de Cuyo. Vol. 46(1): 73-85.

Di Ciocco, C; Tsakoumagkos, P; Iñiguez, M & Penón, E. (2017). Conductas agropecuarias y problemática ambiental en la pradera bonaerense. Cuatro casos en el noreste provincial. RedSociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales. Vol. 04 N° 02: 20-36.

FAO. (2013). El manejo del suelo en la producción de hortalizas con buenas prácticas agrícolas. <http://www.fao.org/3/a-i3361s.pdf>. E-ISBN 978-92-5-307784-7 (PDF)

INTA. (1967). Descripción de series edafológicas. Disponible en: [http://anterior.inta.gob.ar/suelos/cartas/3560/Lujan/guia\\_unid\\_cartog.htm](http://anterior.inta.gob.ar/suelos/cartas/3560/Lujan/guia_unid_cartog.htm)

Leff, E. (2001). “Economía y democracia: las alternativas para el desarrollo sustentable y equitativo”. PNUMA/ORPALC. En: Sustentabilidad y desarrollo ambiental. TOMO I. Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable

Michi, N; Di Matteo, A J y Vila, D. (2012). “Movimientos populares y procesos formativos”. Revista Polifonías 1:1 Sept.-Octubre 2012. Depto de Educación UNLu.

Retamozo, M. (2012). “Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina”, en Polis, 28:2011. URL: <http://polis.revues.org/1249>; DOI: 10.4000/polis.1249

Rigal, L. (2005). Taller de investigación Acción Participativa. Campus de la UNGS, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.trabajoydiversidad.com.ar/en-septiembre-de-2007>.

Rionda, M H. (2019). Tesis de doctorado. Efectos del uso del suelo sobre la variabilidad genética de poblaciones de lombrices de tierra.

Sánchez Fernández, G. (2009). Análisis de la sostenibilidad agraria mediante indicadores sintéticos; aplicación empírica para sistemas agrarios de Castilla y León. Universidad

Politécnica de Madrid, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, Departamento de Economía y Ciencias Sociales Agrarias. Tesis Doctoral.

Sarandón, S & Flores, C. (2014). Agroecología: Bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables. EDULP.

Sevilla Guzmán, E; Ottman, G y González de Molina, M. (2006). Los marcos conceptuales de la agroecología.

Scheibergraf, (2019). Comunicación personal: Evaluación de Bioinsumos intraprediales en la producción de tomate tipo pera y manejo del nematodo de rosario de la raíz, *Nacobbus aberrans*, en cultivo bajo cubierta.

## **Agradecimientos**

El trabajo fue financiado por la Universidad Nacional de Luján. Gran parte de los análisis químicos de suelo fueron realizados por la técnica del laboratorio de campo de la UNLu.



# Concientización sobre problemas ambientales en el asentamiento Aquiles Lanza, Montevideo

Autor: Fiorella Iaquina, Paulina Pizzorno, Jessica Santander, Lucía Falchi, Adriana Cousillas.  
Universidad Nacional de la República, Uruguay.

Palabras clave: Contaminación, Residuos, Metales, Comunidad  
Keywords: pollution, waste, metals, community

Para citación de este artículo: Iaquina, F.; Pizzorno, P.; Santander, J.; Falchi, L.; Cousillas, A. (2020). Concientización sobre problemas ambientales en el asentamiento Aquiles Lanza, Montevideo. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 18/11/2019

---

## Resumen

El asentamiento Aquiles Lanza, ubicado en Montevideo, tiene antecedentes donde se evidencian sus problemas ambientales. En el año 2011 se presentaron niños con síntomas de altos niveles de plomo en sangre. Recién en el año 2015 se realizó un estudio de la evaluación a la exposición de este contaminante y otros metales, confirmando la necesidad de una intervención en la zona. Asimismo, desde el 2016 se viene trabajando con la problemática de residuos sólidos en la zona y su relación con diferentes enfermedades (parasitosis, intoxicación alimentaria, entre otras). Dados estos antecedentes, se planteó como objetivo la realización de talleres de concientización trabajando desde el abordaje ecosistémico

para la salud (Ecosalud). Dicha metodología integra a la comunidad involucrada, formando un equipo con varias disciplinas, pensando en soluciones sustentables. Estos talleres no solo fueron una instancia de aprendizaje y concientización sino que también contribuyeron al empoderamiento de la comunidad acerca de los problemas del barrio.

## **Abstract**

The Aquiles Lanza Settlement, located in Montevideo, has a record of its environmental problems. In 2011, children with symptoms of high levels of lead in their blood were presented. Only in 2015, a study of the evaluation of the exposure of this pollutant was carried out, among others metals, confirming the need for intervention in the area. Also, since 2016, we have been working with the problem of solid waste in the area and its relationship with different diseases (parasitosis, food poisoning, among others).

Given this background, we proposed to do awareness workshops using the ecosystem approach to health (Ecohealth). This methodology integrates the community involved, forming a team with several disciplines, thinking of sustainable solutions. These workshops were not only an instance of learning and awareness but also contributed to the empowerment of the community about the problems of the neighborhood.

## **Antecedentes**

El asentamiento Aquiles Lanza se encuentra ubicado en las inmediaciones del complejo Euskal Erría, Malvín Norte, Montevideo, Uruguay. Cuenta con 246 viviendas, construidas de diversas combinaciones de varios materiales y según los datos del censo 2011, tiene una población de 890 personas, de las cuales 344 son menores a 14 años, 38,6% de la población total según el último censo oficial (INE, 2011).

Las condiciones sanitarias e higiénicas del lugar han generado problemas, donde se destaca el trabajo de los doctores Ana Acuña y Ramón Álvarez (Acuña y Álvarez, 2012) quienes realizaron una intervención en la Escuela n° 317, donde asisten niños de dicho asentamiento. La intervención no mostró cambios en los niveles de parasitosis que eran de aproximadamente 80%.

Asimismo el bajo nivel educativo alcanzado en el asentamiento (INE, 2011) trae consecuencias directas en el acceso al mercado laboral, presentando un alto porcentaje de desocupación. Esto ha llevado a la población a idear estrategias de trabajo informales, como por ejemplo la recolección y clasificación de residuos, la venta callejera, la limpieza de jardines y obras, el comercio en ferias y servicio doméstico, entre otras. Una de las estrategias más utilizadas es la quema de cable para la extracción del cobre (Nodo familia, 2017). En el año 2011 se realizó un estudio poblacional en los niños y los suelos del asentamiento, cuyo resultado mostró concentraciones de plomo relativamente altas a causa de la extracción de cobre. Esto es debido a que cuando se quema el cable en el suelo, éste se contamina y la remoción de partículas del metal pasan al aire e ingresan fácilmente por vía respiratoria. Dados estos antecedentes de exposición a metales, en el año 2015 la Facultad de Química realizó un proyecto de evaluación de mercurio, arsénico, manganeso y plomo en niños del asentamiento, en el marco de una Tesis de Maestría en Química, culminada en 2017. Si bien los resultados obtenidos no fueron alarmantes, se sugirió la concientización a la comunidad sobre los tóxicos de estudio ya que la zona está contaminada (Jaquinta, 2017).

Por otra parte, la Unidad de Extensión de Facultad de Ciencias ha estado trabajando en la zona, principalmente en lo que respecta a la problemática con los residuos sólidos, en conjunto con educadores sociales del Centro 6, y en particular con los jóvenes y adultos que estudian en ese centro (Méndez, Gómez, Iribarne, 2016).

Dados estos antecedentes, es que se propuso como objetivo la concientización de la comunidad de Aquiles Lanza, sobre los problemas ambientales del asentamiento, a través de la realización de talleres que funcionen como una intervención a la problemática que presentan. Para ello se trabajó con el abordaje ecosistémico (Ecosalud), ya que el mismo prevé que las intervenciones sean sustentables, dado que las soluciones provienen de la propia comunidad. La concientización a través de este enfoque empodera a la comunidad, permitiéndole tomar el control sobre la situación ambiental en la que vive.

## **Metodología empleada**

El abordaje ecosistémico para salud es una metodología de investigación, educación y práctica que tiene como fin la mejora de la salud humana. Resulta innovadora ya que busca lograr un cambio sostenible y equitativo en la salud y el bienestar humano a través de mejores interacciones con el medio ambiente, pero fundamentalmente se destaca por la capacidad de desarrollar nuevos conocimientos, ideas, comportamientos y relaciones sociales inclusivas, que van más allá de la ciencia y la tecnología convencionales.

Dentro de un enfoque ecosistémico de la salud humana, los seres humanos se sitúan en el centro de las consideraciones de desarrollo, al mismo tiempo que buscan asegurar la durabilidad del ecosistema del que forman parte integrante. Con el fin de desarrollar intervenciones apropiadas, se hace hincapié en el diseño e implementación de soluciones intersectoriales basadas en la gestión alternativa de los recursos naturales, en lugar de las acciones exclusivas del sector salud.

La Ecosalud investiga la relación entre todos los componentes de un ecosistema, es decir, los determinantes de la salud y las interacciones dinámicas entre ellos, para definir y evaluar los problemas prioritarios que afectan la salud de la población y la sostenibilidad de sus ecosistemas. Es capaz de reconocer la interacción dinámica entre los diferentes componentes del ecosistema y el bienestar humano y la salud. Considera qué proyectos interdisciplinarios (con análisis de género y métodos participativos) pueden resultar en mejores investigaciones y mejoras en la salud humana y el medio ambiente.

Esta metodología se basa en seis pilares o directrices: transdisciplinaridad, pensamiento sistémico, participación social, equidad social y de género, sostenibilidad y acción. Los tres primeros hacen hincapié en el proceso de estudio, mientras que los tres últimos son objetivos de los proyectos de Ecosalud (Charron, 2014).

En Uruguay se viene trabajando con esta metodología en la Universidad de la República desde la Facultad de Química, a partir del año 2005 (Iaquinta y Cousillas, 2018), que ese año se incorporó a la Comunidad de Práctica del Enfoque Ecosistémico en América Latina y el Caribe (CoPEH-LAC). La CoPEH-LAC es “un grupo transdisciplinario de investigadores de varios países de América Latina, el Caribe y Canadá para formar una Comunidad de Práctica, estableciéndose en seis centros regionales de excelencia en investigaciones e intervenciones en ecosistemas localizados en diferentes regiones: México, América Central y el Caribe, Región Andina, Brasil, Cono Sur y Canadá” (CoPEH- LAC, 2017).

En este proyecto en particular se trabajó en base a los pilares de Ecosalud enfocados principalmente en la educación y la práctica del tema. La investigación se basó en la búsqueda bibliográfica sobre problemas de contaminación en poblaciones similares. Se seleccionaron los temas a abordar, teniendo en cuenta no solamente los antecedentes socio - económicos anteriormente planteados, sino también la demanda de la población y las complejidades relacionadas al problema.

## **Intercambio de saberes**

Dado el marco de la Ecosalud, es crucial el trabajo transdisciplinario, que involucra no solamente la cooperación entre distintas disciplinas, sino también la integración de metodologías e instrumentos de investigación propios de cada una. Por ello uno de los objetivos específicos de este proyecto fue la formación del equipo de trabajo. Participaron profesores y estudiantes de Facultad de Química y de Ciencias, doctores, asistentes sociales, ONG Gurises Unidos, educadores sociales, maestros y asistentes de los Centro de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF), que desarrollan propuestas de atención de calidad a la primera infancia (CAIF, 2019).

Se realizaron talleres formativos y para su difusión se utilizaron volantes, material didáctico con el fin de involucrar a los niños y las redes sociales. El Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT), que es un dispositivo impulsor del desarrollo comunitario (SOCAT, 2019), y los educadores de los centros de enseñanza se encargaron también de la difusión de los talleres. La participación de estas dos organizaciones en este punto fue fundamental, dado el grado de acercamiento que tienen con la comunidad por el trabajo que vienen haciendo hace años. Además, las charlas contaron con exponentes universitarios y no universitarios, expertos en los temas planteados.

Las temáticas que se trataron fueron residuos sólidos y contaminantes ambientales. La selección de las mismas viene dada por los antecedentes del grupo de trabajo de la Facultad de Química en concordancia con los temas planteados en la zona. Desde el año 2017 se viene trabajando con la comunidad de Aquiles Lanza en relación a problemáticas ambientales (Iaquinta, 2017). Además, la investigación realizada sobre los antecedentes presenta que estas problemáticas ocasionan molestias en la zona, ya que los vecinos entienden que son víctimas de mala gestión de los residuos no solo a nivel zonal sino también nacional, lo que ha llevado a que se sientan discriminados llevando como consecuencia a disgregación social en Malvín Norte (Nodo Familia, 2018). A esto se le suma la inquietud del CAIF y el SOCAT de abordar la temática de forma accesible a la comunidad ya que la misma ha solicitado información sobre estos temas dado su desconocimiento y por la necesidad de actuar frente a ellos. Asimismo, la Ecosalud apunta al estudio y mejora de los determinantes de la salud, ya que los mismos afectan de forma directa o indirecta en la salud humana. Este estudio apunta a trabajar sobre los determinantes más externos (medioambiental, socioeconómico y cultural) para lograr mejoras en la comunidad.

Se realizó un taller de Contaminantes Ambientales, su evaluación y mitigación en la zona en la Escuela n° 317, contando con una amplia concurrencia. Este taller consistió en una charla sobre los metales tóxicos a los cuales la población está expuesta, como plomo y mercurio. Asimismo se presentaron las diferentes etapas del ciclo de los contaminantes (fuente de exposición, vía de entrada, medio, sintomatología). Desde los participantes

surgieron las medidas de prevención y mitigación en las diferentes etapas para cada contaminante. Las mismas van desde una correcta higienización de manos y alimentos hasta ventilación de los ambientes.

El taller de Residuos Urbanos y su evaluación en la zona se realizó en el centro cultural de Malvín Norte y también en la Escuela n° 317, por el interés que presentaron los vecinos con respecto a esta temática. Este taller contó con un testimonio de trabajo con clasificadores y de reciclaje. Se conversó sobre los tipos de residuos que se generan habitualmente y la importancia de su clasificación para su posterior reciclaje y/o reutilización. Asimismo se hizo hincapié en reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos como humanos consumidores de generar residuos, resaltando la importancia de la reducción (no consumo). Además, desde el público se contó con la intervención de clasificadores que viven en el lugar, quienes expresaron su malestar porque los vecinos no colaboran con ellos y los menosprecian al igual que las autoridades. En esta etapa el taller planeado fue crucial ya que entre la propia comunidad se pudo dialogar de un tema que genera malestar en general, y por primera vez se plantearon cómo poder mejorar el problema de los residuos sólidos.

Cabe destacar que la concurrencia en ambos talleres fue heterogénea, desde jóvenes terminando sus años escolares, hasta adultos mayores, enriqueciendo el intercambio de ideas, presentando distintos puntos de vista sobre las temáticas y proponiendo soluciones desde sus experiencias.

## Reflexiones

El objetivo de concientización sobre las problemáticas planteadas fue alcanzado. Esto se evidenció no solamente por la convocatoria obtenida, donde aproximadamente participaron más de treinta vecinos en todos los rangos etarios, quienes incluso asistieron a todos los talleres programados, sino también por las propuestas de acción frente a los mismos que se obtuvieron a lo largo de los talleres. Propuestas como mejorar la higiene personal, aireación de los ambientes, limpieza de algunos juegos infantiles, en especial los que se pueden llevar a la boca, y un posible generador de compost comunitario en respuesta a disminución de residuos orgánicos en la zona, fueron surgiendo por parte de la propia comunidad.

También refuerza esta conclusión la solicitud por parte de los participantes y educadores, de continuar realizando trabajos con respecto a la temática medioambiental en la zona, con el objetivo de poder crear un grupo de autogestión que se encargue de la gestión sustentable de los residuos.

Estos talleres no solo fueron una instancia de aprendizaje sino que también contribuyeron al empoderamiento de la comunidad acerca de los problemas del barrio dado que en el transcurso de las actividades planteadas, los participantes contaron con un espacio en el cual plantear sus inquietudes y buscar posibles soluciones. En este punto la participación de la comunidad en la búsqueda de soluciones es de suma importancia, ya que el involucramiento de la población como parte de la solución lleva a una mejora sostenible.

El trabajo con un enfoque de abordaje ecosistémico, que integra a la comunidad involucrada, que forma un equipo con varias disciplinas y piensa en soluciones sustentables apuntadas a la problemática ambiental, permite resultados como los obtenidos en esta intervención. Los mismos pueden llevar a acciones como las obtenidas en otros proyectos donde se utiliza la Ecosalud como metodología (Arroyo y Luján, 2015; Guimarães y Mergler, 2014).

De todas formas para garantizar el éxito de la concientización habría que realizar un estudio si las medidas de intervención que surgieron en los talleres lograron mitigar los problemas relacionados a la contaminación ambiental en la zona. Lamentablemente esta evaluación no fue posible dado que el último taller fue realizado a finales del año, cuando los centros se cierran.

## Desafío

Como consecuencia de esta intervención, un grupo de asistentes a las charlas mostró gran entusiasmo en la temática de residuos sólidos, planteando la necesidad e interés de participar en charlas y talleres formativos de reciclaje, huertas, compost, clasificación, entre otros temas. Por este motivo el equipo de trabajo se ha planteado como nuevo desafío alentar la formación de un grupo de autogestión comunitaria que promueva y ejecute soluciones en relación a la problemática de los residuos urbanos en Malvín Norte.

## Agradecimientos

A la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) por el apoyo económico para la realización de esta actividad.

Mariana Gómez y Fernando Méndez, educadores del Centro 6, por estar dispuestos a trabajar en conjunto brindando un espacio y voluntad para hacerlo.

Danaé Levrero cuya participación fue fundamental en la charla de residuos sólidos, en donde compartió su experiencia de trabajo con los clasificadores, su conocimiento sobre el tema y enseñarnos sobre la responsabilidad ambiental que tenemos como ciudadanos en torno a los residuos generados.

## Bibliografía

Acuña, A.; Álvarez, R. (2012). "Parasitosis intestinal y estado nutricional en una escuela de Montevideo". Recuperado de: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7582/1/parasitosis\\_final.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7582/1/parasitosis_final.pdf) (7/2/2018)

Arroyo, R.; Luján, A. (2015). Proyecto con enfoque Ecosalud en trabajadores recicladores: una experiencia de aprendizaje para el cambio y la incidencia. Recuperado de: <http://www.ecosad.org/phocadownloadpap/eventos-academicos/proyecto-con-enfoque-ecosalud-en-trabajadores-recicladores-una-experiencia-de-aprendizaje-para-el-cambio-y-la-incidencia.pdf> (27/10/2017)

Centro de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF) (2019) <https://www.plancaif.org.uy/> (2/12/2019)

Instituto Nacional de Estadística, "Censo 2011" Recuperado de: <http://www.ine.gub.uy/censos-2011> (12/12/2016)

Charrón, D. (2014). La investigación de la Ecosalud en la práctica. Aplicaciones innovadoras de un enfoque ecosistémico para la salud. Madrid, España: Plaza y Valdez. Co-Ed Ottawa, Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo

CoPEH-LAC (2017) <https://www.copehlac.una.ac.cr/> (23/5/2017)

Guimarães, J. R. D.; Mergler, D. (2014). Un círculo virtuoso en el Amazonas: la agricul-

tura sustentable es necesaria para reducir la exposición al el mercurio debido al consumo de pescado. En: D. Charrón (ed.) *La investigación de la Ecosalud en la práctica. Aplicaciones innovadoras de un enfoque ecosistémico para la salud* (pp. 175-187). Madrid, España: Plaza y Valdez. Co- Ed. Ottawa, Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo,

Iaquina, F. (2017). *Determinación de tóxicos metálicos y no metálicos en cabello y su aplicación en la evaluación de la exposición a metales y semimetales tóxicos, en niños del Asentamiento Aquiles Lanza, Montevideo*. Tesis de Maestría no publicada, UdelaR, Montevideo, Uruguay.

Iaquina, F; Cousillas, A. (2018). *Enfoque ecosistémico para la salud: prácticas y aportes desde el Área de Toxicología de la Facultad de Química*. Trama. *Revista de Cultura y Patrimonio*, 9, 93-94.

Méndez, F., Gómez, M., e Iribarne, P. (2016). *Enseñanza de las ciencias a jóvenes y adultos: una experiencia en Malvín Norte*. *Revista Intersecciones. Revista de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, Dirección Sectorial de Educación de Adultos. ANEP –CO-DICEN, 5, 29-34.

Nodo Familia (2017-2018). *Asentamiento Aquiles Lanza, comunicación personal*.

Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) (2019).

<http://guiaderecursos.mides.gub.uy/34130/servicio-de-orientacion-consulta-y-articulacion-territorial-socat> (2/12/2019).

# Educación en cárceles como política de extensión universitaria: un acercamiento al PEUCE (UNCuyo)

Autores: Silvina Berro; Gastón Busajm Mellado; Verónica Escobar; Melisa Moyano; Martín Rodríguez Candiotti; Noelia Salomón.  
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Palabras clave: Extensión – Universidad – Educación – Contexto de encierro  
Keywords: Extension – University – Education – Confinement context

Para citación de este artículo: Berro, S.; Busajm Mellado, G.; Escobar, V.; Moyano, M.; Rodríguez Candiotti, M. y Salomón, N. (2020). Educación en cárceles como política de extensión universitaria: un acercamiento al PEUCE (UNCuyo). En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 20/08/2019      Aceptación final: 06/12/2019

---

## Resumen

La extensión es entendida como la tercera función sustancial de la Universidad. Es decir que, junto con la docencia y la investigación, se transforma en una necesidad ineludible el flujo de conocimientos entre la sociedad y la universidad.

Si bien existen diversas maneras de comprender la extensión universitaria, desde este trabajo nos posicionamos entendiéndola a partir del llamado “Modelo de extensión crítica” (Tomassino y Cano, 2016). Desde esta perspectiva, vinculada a los desarrollos en torno a la educación popular de Freire y Fals Borda, se busca romper con la formación exclusivamente técnica y contribuir a procesos de transformación incorporando como protagonistas a los sectores populares subalternos.



En esta dirección, el Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) se propone como objetivo el acceso, permanencia y egreso de las ciudadanas y ciudadanos que se encuentran detenidos en las unidades carcelarias de toda Mendoza, a las ofertas educativas de la UNCuyo establecidas para esta modalidad educativa.

Con más de diez años de trayectoria, el programa presenta desafíos constantes buscando no limitarse solamente a garantizar el derecho a la educación superior, sino propiciar espacios donde se produzcan saberes que pongan en escena las problemáticas propias del contexto en la voz de sus actores.

## **Abstract**

Extension is understood as the third substantial function of the University. In other words, together with teaching and research, the flow of knowledge between the Society and the University becomes an unavoidable necessity.

Although there are several ways to understand university extension, in this work we position ourselves by understanding it from the so-called “Critical Extension Model” (Tomassino and Cano, 2016). From this perspective, linked to the developments around the popular education of Freire and FalsBorda, it is sought to break with the exclusively technical training and contribute to transformation processes incorporating the subaltern popular sectors as protagonists. In this sense, the University Education Program in Context of Confinement (PEUCE) of the National University of Cuyo (Mendoza, Argentina) is aimed at citizens who are in confinement units from all Mendoza, to guarantee their access to the educational offers of the UNCuyo established for this modality. With more than ten years of experience, the program presents constant challenges, seeking not only to guarantee the right to higher education, but also to create a context where knowledge is produced in relation to the problems of its actors and expressed by themselves.

## **Introducción**

El objetivo del siguiente trabajo consiste en presentar el origen y desarrollo del Programa de Educación en Contexto de Encierro (PEUCE) como política de extensión de la Universidad Nacional de Cuyo a diez años de su creación y reflexionar en torno a la importancia de la extensión en este tipo de contextos.

Para ello, nos introduciremos en conceptos generales que nos ayuden a comprender la noción de institución total, repasaremos algunas características poblacionales de las cárceles en Argentina y en Mendoza para conocer las problemáticas del contexto; luego desarrollaremos las particularidades del programa, y finalmente expondremos una de las experiencias de extensión que se han dado en el marco del programa.

## **Características de la prisión: algunas precisiones terminológicas**

Para abordar cualquier temática relacionada con las cárceles, lo primero que debe hacerse es conocer la institución. En este trabajo partiremos desde la noción de “institución total” acuñada por Ervin Goffman.

Goffman llama “instituciones” a aquellos establecimientos sociales (habitaciones, edificios) donde se desarrolla determinada actividad. A su vez, entiende que “toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes” (2001:17).

Sin embargo, existen algunas instituciones en las cuales esa tendencia absorbente es exponencialmente mayor, que son llamadas por el autor como “instituciones totales”:

El lugar de residencia y de trabajo donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un considerable periodo de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente. La institución total presenta un carácter binario por el hecho de enfrentar internos y personal. (Goffman, 2001: 202)

Bajo esta mirada, este tipo de instituciones pueden presentar las siguientes características:

- a) todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única;*
- b) toda actividad se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas;*
- c) todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas;*
- d) Las diversas actividades obligatorias se integran en un único plan racional, deliberadamente creado para lograr objetivos propios de la institución (Goffman, 2001: 19)*

Es evidente que una prisión puede considerarse una “institución total” en donde sus “internos”, es decir, las personas privadas de la libertad (de ahora en más PPL) comparten esta condición por un determinado periodo de tiempo y su vida está administrada formalmente, en este caso por el servicio penitenciario. A su vez, puede entenderse como la institución disciplinaria por excelencia, ya que todo el tiempo que esa persona se encuentre en la condición de “interno”, transcurrirá dentro del mismo espacio físico (la prisión); ocupará un lugar específico dentro de esta institución, determinado por su delito y comportamiento; los tiempos para sus actividades serán establecidas de antemano y controladas todo el tiempo; deberá reconocer la jerarquía de autoridades de las personas que trabajan en el establecimiento; y finalmente todas y cada una de sus acciones estarán sujetas a juicios mediante los cuales obtendrá premios y/o castigos (beneficios, quita de puntos de conducta, trabajo).

## **Situación de las personas privadas de la libertad en Argentina**

La Ley 25.266 del año 2000 determinó que el organismo encargado de elaborar la estadística del Estado en materia de criminalidad y funcionamiento de la justicia penal fuese la Dirección Nacional de Política Criminal. En el año 2002 se creó el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP).

El sistema comprende a la población privada de la libertad por alguna imputación penal en las instituciones penitenciarias del territorio argentino. En Argentina, existen penitenciarías federales, ubicadas en todo el país, y penitenciarías provinciales, pertenecientes al esquema y servicio penitenciario de cada provincia.

Desde su implementación, el SNEEP se publica todos los años y es utilizado como insumo en los Anuarios Estadísticos del INDEC (Índice Nacional de Estadísticas y Censos) y para responder requerimientos internacionales como el Cuestionario de Tendencias Delictivas de Naciones Unidas.

El informe aclara que existen PPL no solamente en el ámbito penitenciario, refiriéndose a los casos de personas detenidas en comisarías y a los menores viviendo en institutos u hogares. Sin embargo, este trabajo se concentra en los datos relativos únicamente a personas que se encuentren alojados dentro de alguna de las instituciones penitenciarias tanto federales como provinciales.

En este apartado se analizarán los datos estadísticos aportados por el SNEEP en su informe anual más actualizado, al 31 de diciembre de 2017. Estos datos nos permitirán comprender tanto las características poblacionales de las penitenciarías argentinas como así también problemáticas y emergentes que surgen en ese contexto.

Al 31 de diciembre de 2017, existían 301 unidades penitenciarias, de las cuales 269 pertenecían a las provincias y 32 al sistema federal. A esa fecha había 85.283 personas alojadas en ellas, de las cuales 71.866 eran internas del sistema penitenciario provincial.

El informe destaca además que el 96% de los detenidos eran varones, el 4% restante corresponde a la población femenina.

Del total de la población privada de la libertad (85.283), el 94% (80.175) eran argentinos. El 6% restante (5.108) estaba integrado por personas de diversas nacionalidades: 34% paraguaya, 19% peruana, 16% boliviana, 8% chilena, 7% uruguaya, 5% colombiana, 2% brasileña, 2% china, y el porcentaje restante otras (italiana, española, sudafricana, nigeriana, inglesa, etc.)

De la totalidad de personas privadas de la libertad, el 69% tenía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar a los establecimientos, y el 60% tenía menos de 35 años de edad.

Estos datos nos indican tendencias en las características de la población privada de la libertad: la mayoría son varones jóvenes argentinos con un bajo nivel educativo.

A su vez, la situación legal de la totalidad de la población arroja números contundentes: casi un 55% se encuentra en condición de procesado, es decir que más de 46.000 personas se encuentran detenidas sin condena firme y sólo un 45% de todas las personas privadas de la libertad están condenadas efectivamente.

Otro dato importante que arroja el informe es en torno a la situación laboral de las personas al momento del ingreso. De la totalidad, solo el 17% se encontraba trabajando tiempo completo; por lo contrario, el 41% se hallaba bajo la condición de trabajador de tiempo parcial y el 42% eran desocupados. Es decir, casi un 83% de las personas privadas de la libertad se encontraban en condiciones laborales precarias al momento de su ingreso.

## **Situación poblacional de las prisiones mendocinas**

El informe de SNEEP no sólo realiza el balance estadístico anualmente a nivel nacional, sino que también estos datos son relevados provincia por provincia. El siguiente apartado analizará las características poblacionales de las penitenciarías de la provincia de Mendoza a partir del informe correspondiente al 31 de diciembre de 2017.

El servicio penitenciario de la provincia de Mendoza está integrado por: Complejo Penitenciario N° I “Boulogne Sur Mer”; Complejo Penitenciario N° II “San Felipe”; Complejo Penitenciario N° III “Almafuerte”; Complejo Penitenciario N° IV “San Rafael”; Unidad N° III “El Borbollón” (cárcel de mujeres); Unidad N° IV Colonia y granja “Vitale Nocera”; Unidad N° V Colonia y granja penal “Sixto Segura”; Unidad N° VI Jóvenes Adultos; Unidad N° VII “Agua de las Avispas” (mujeres); Unidad N° 8 Prisiones domiciliarias (virtual); Servicio de alcaldías: N° 1 Semilibertad, N° 2 Régimen abierto de Mujeres, N° 4 Sala judicial Hospital Central, N° 5 Hospital El Sauce.

Según el SNEEP, Mendoza contaba con 4.605 personas privadas de la libertad, de las cuales 2.911 se encontraban condenadas, es decir, casi un 63%, y 1.694 personas procesadas. Del total, un 23% tenía entre 18 y 24 años, y un 41% tenía entre 25 a 34 años. Es decir que se corresponde con la tendencia a nivel nacional: más del 60% de las personas privadas de la libertad en Mendoza son jóvenes de entre 18 y 34 años.

El 96,4% se trata de población masculina, el 3,5% femenina, y sólo un 0,1% población trans. Otro dato que se condice con los arrojados a nivel nacional es que la mayoría de las PPL en Mendoza son argentinas, representando un 97,5%. Por otro lado el 2,3% corresponde a personas de países limítrofes y Perú, y el 0,2% restante a otras nacionalidades.

En cuanto a los niveles educacionales, el 50% tenía la escolaridad primaria incompleta o no poseía ningún tipo de instrucción escolar. Un 22% contaba con la primaria completa, mientras que otro 22% poseía secundario incompleto. Es decir que del total de la población, casi un 95% no tiene el recorrido escolar completo. Tendencia que replica los datos nacionales: la mayoría de las personas privadas de la libertad en Mendoza son jóvenes, varones, argentinos, con bajos niveles educativos.

Vale aclarar que según el informe de Xumek “la población penitenciaria se ha duplicado en la última década y más del 20% de ese aumento ha tenido lugar en los últimos tres años” y que a su vez la ocupación de las cárceles ha superado el 125% de su capacidad. Esto tiene como consecuencia que gran parte de las personas viva en graves condiciones de hacinamiento, provocando falta de privacidad, deterioro edilicio, degradación de las condiciones higiénicas y la dificultad de acceso a actividades laborales, educativas y recreativas (Duberti, 2018). Esto a su vez significa un factor de aumento de la violencia.

Como pudimos observar, nos hallamos frente a una población que se encuentra en una situación de alta vulnerabilidad en sus derechos, en un contexto hostil e insalubre.

## **El PEUCE como política de extensión de la Universidad Nacional de Cuyo**

El programa surge en el año 2008 cuando un grupo de PPL del complejo “Boulogne Sur Mer” manifiesta su necesidad de estudiar en la universidad. Comienza con la carrera de Derecho en un principio y luego se suman las de la Facultad de Ciencias Políticas, y posteriormente Filosofía y Letras. Es decir, que el impulso inicial surge a partir de demandas hacia el interior del penal, y no como una iniciativa propia de la universidad. Una vez movilizadas las fuerzas la problemática comienza a ser visibilizada por el Servicio Penitenciario y la Universidad.

Toda política surge a partir de una problemática. La definición de un problema público implica una valoración inevitablemente subjetiva. Para ello, es necesario que se construya

como un problema y que se incluya en la agenda política. Se trata de una construcción que responde a la lógica de pensamiento de los responsables, a su posicionamiento ideológico. En otras palabras, el problema no es algo neutral, por lo que la respuesta a él dependerá de cómo se lo considere. Esto significa que diferentes consideraciones nos muestran problemas distintos a los que aplicar soluciones particulares (Ruiz y Ortega, 2005).

En este sentido, la definición de la problemática conllevó la interacción de dos lógicas bien marcadas.

Por un lado, encontramos al servicio penitenciario cuya problemática se basa en lograr que el “interno” no vuelva a infringir la ley, apoyándose en la Ley Provincial de ejecución privativa de la libertad, 8.465, cuyo artículo 8 destaca “que el objetivo de la ley es lograr la adecuada inserción social de las personas privadas de libertad a través de la asistencia, tratamiento, control y la protección de la sociedad frente al crimen, siendo el trabajo, educación y capacitación los ejes rectores para lograr estos objetivos”. Es decir, desde este posicionamiento se entiende a la educación como un instrumento indispensable de “reinserción social” o “tratamiento del interno”.

Por otro lado, desde la perspectiva de la universidad se entiende a la educación como un “Derecho Humano fundamental”, de acuerdo al artículo n° 2 de su estatuto, el cual determina que la misma “asume la educación como bien público, gratuito y laico, como derecho humano y como obligación del Estado y desarrolla políticas con principios de calidad y pertinencia, que fortalecen la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la integración en la diversidad y el respeto por las identidades culturales, en el ejercicio pleno de principios y valores democráticos”.

Bajo este panorama, el PEUCE comenzó a desarrollarse en el año 2008. Mediante el Convenio de Cooperación Educativa Universitaria, las partes intervinientes: Universidad (Secretaría de Extensión Universitaria y Secretaría Académica), el Gobierno de la Provincia (Dirección General de Servicios Penitenciarios), Educación de la Provincia (Coordinación de Educación en Contextos de Encierro) y Educación de la Nación (Coordinación de la Modalidad de Educación en Contexto de Encierro), firmaron el compromiso de garantizar a través de una mesa intersectorial de cogestión, el acceso, permanencia y egreso de las ciudadanas y ciudadanos que se encuentran detenidos en las unidades carcelarias de toda Mendoza, a las ofertas educativas de la UNCuyo establecidas para esta modalidad educativa. Desestimando a su vez cualquier tipo de restricción que no esté prevista en la Ley de Educación Superior.

El convenio determina las responsabilidades y facultades de los actores. Para el caso del servicio penitenciario corresponde la gestión de documentación necesaria de los internos; los traslados a otros complejos penitenciarios de ser necesario; la construcción de los espacios físicos necesarios para el desarrollo del programa; la contribución -de ser posible- en cuanto a la bibliografía y los útiles para el desarrollo educacional. A la Universidad le corresponde la gestión administrativa universitaria (legajos, registros, libretas universitarias); la asignación de recursos bibliográficos y útiles y la determinación de recursos humanos (coordinación, docentes y tutores).

La idea del programa es que cada una de las PPL pueda desarrollar la carrera que elija en la modalidad “libre”. Esto quiere decir que no tiene una cursada regular como se da efectivamente en el campus. Sin embargo, los estudiantes en este contexto se encuentran acompañados por tutores que colaboran en el estudio de las cátedras como así también en

la adaptación a la vida universitaria. A su vez, con el crecer del programa algunos profesores y profesoras que dictan sus clases en el campus han podido abrir sus cátedras dentro de la institución penitenciaria.

En la actualidad, PEUCE cuenta con espacio físico para el desarrollo de sus actividades en los penales de “Boulogne Sur Mer” y “Almafuerte”. Vale aclarar que si bien ambas unidades penitenciarias cuentan con poblaciones masculinas, el programa incluye a estudiantes mujeres que son trasladadas desde la unidad n° III “El Borbollón” y “Agua de las Avispas”.

Son cinco las unidades académicas que ofrecen carreras en esta modalidad, sumando un total de 12 carreras de grado. Esto la convierte en la oferta educativa más amplia de la Argentina. Entre ellas pueden mencionarse: Licenciatura en Trabajo Social; Licenciatura en Sociología; Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública; Licenciatura en Comunicación Social; Tecnicatura Universitaria en Gestión de Políticas Públicas; Abogacía; Licenciatura y Profesorado en Historia; Licenciatura y Profesorado en Letras; Tecnicatura Universitaria en Educación Social y Tecnicatura Universitaria en Gestión de Empresas.

Son alrededor de 300 los estudiantes universitarios privados de su libertad que ejercen su derecho a la educación universitaria, pública y de calidad en los complejos “Almafuerte” y “Boulogne Sur Mer”. La experiencia específica de PEUCE ha producido espacios en los cuales los estudiantes de las distintas carreras cursan sus materias con profesores del campus y son acompañados y orientados semanalmente por tutores disciplinares (estudiantes avanzados de su misma carrera). A su vez, todos los días en que se desarrollan actividades universitarias se cuenta con la presencia de una bibliotecaria y miembros del equipo de coordinación general.

## **Reflexiones finales: la importancia de la extensión universitaria en contexto de encierro**

Desde hace tiempo se reconoce a la extensión como la tercera función sustantiva de la Universidad junto a la docencia y la investigación. En el caso de la Universidad Nacional de Cuyo, esto es ratificado por su estatuto. Asimismo, la extensión se entiende como una función que facilita el flujo de conocimientos compartidos entre la sociedad y la universidad.

Dicho esto pareciera que estamos hablando de un concepto unívoco. Sin embargo, se trata de todo lo contrario: existen diversas formas de comprender y poner en práctica los procesos extensionistas de la universidad. De acuerdo a la posición que se tome, será la noción de extensión que se desarrolle.

Desde este trabajo partimos del llamado “Modelo de extensión crítica” (Tomassino y Cano, 2016). Desde esta perspectiva, vinculada a los desarrollos en torno a la educación popular de Freire y Fals Borda, se busca romper con la formación exclusivamente técnica y contribuir a procesos de transformación incorporando como protagonistas a los sectores populares subalternos. En este sentido, como pudimos observar, las poblaciones carcelarias están integradas principalmente por sectores de la población empobrecidos y vulnerables. Este programa intenta generar un proceso mediante el cual la universidad deje de ser una formación sectorizada.

A su vez, se busca generar procesos de empoderamiento y autonomía bajo una mirada crítica de la realidad, procurando que sean los actores protagonistas de sus propias transformaciones, aportando y complementando sus propios saberes con los académicos.

En este sentido, por ejemplo, en el año 2019 un grupo de alumnos organizó y autogestionó un ciclo de “intervenciones culturales”. Bajo el lema “pensar en paz para sentirse bien”, esta iniciativa busca que el arte y la cultura generen espacios dentro de la universidad, donde los estudiantes se sientan bien, en paz a pesar del encierro.

Uno de los organizadores, Martín, estudiante de Comunicación Social, considera que el proyecto surge a partir de la necesidad de romper con el individualismo que prima en las instituciones carcelarias. Entiende también que estas intervenciones significan un pequeño aporte para acercar a PEUCE al campus universitario. En sus propias palabras:

*Las intervenciones buscan romper el individualismo, mirarse a las caras. Conocernos un poco, quiénes somos y quiénes estamos participando en este programa. Creo que es la mejor manera de romper la individualidad que reina en este lugar. Estas intervenciones buscan cambiar un poco la tarde o la mañana al programa. Tratamos de hacer lo más parecido al campus afuera. Con el arte y la cultura podemos darle un cambio a esto.*

En este marco, nos encontramos con puestas musicales hasta improvisaciones artísticas, conversatorios guiados por estudiantes avanzados, un taller de introducción al quechua y una charla sobre medios de comunicación alternativos en las que participaron tanto estudiantes como PPL no universitarios y tutoras del programa.

Lo destacable de las intervenciones es que las mismas fueron propuestas, organizadas y estructuradas por los propios estudiantes privados de la libertad, quienes pusieron en agenda sus gustos y preocupaciones; expresaron su voz en un intercambio entre lo aprendido en las diversas carreras y sus propios saberes. No se trata de una actividad que deba pasar desapercibida, ya que en una institución avasalladora de derechos y libertades como es la cárcel, las posibilidades de autogestionar una propuesta que priorice la voz de las personas que se encuentran en su interior son escasas.

Este tipo de actividades completan el aprendizaje universitario en contextos de encierro, las cuales no pueden limitarse a únicamente el cursado, la bibliografía y los exámenes. En consonancia a las concepciones que desarrolla Juan Pablo Parchuc:

*Desde nuestra concepción, las prácticas e intervenciones universitarias en contextos de encierro no deberían limitarse a formar o capacitar a las personas privadas de libertad —garantizando su derecho a la educación superior—, sino también generar espacios que habiliten y pongan en juego distintos saberes, conocimientos y experiencias (sobre la cárcel, el sistema penal y la legalidad, pero también la educación, la investigación y las políticas institucionales) que den visibilidad, produzcan marcos de inteligibilidad y permitan denunciar los diversos problemas y necesidades que enfrentan las personas privadas de libertad y liberadas, escuchando y apoyando sus demandas, reponiendo el valor crítico de su palabra sobre el sentido común y las instituciones, involucrándose y participando de sus estrategias y modos de organización (2015: 25).*

A su vez, este tipo de iniciativas rompe con las lógicas que se dan dentro de la cárcel haciendo participar en conjunto a estudiantes con distintas historias, permitiendo un espacio en donde sus saberes se pongan en juego no necesariamente a través de un examen, fomentando la autogestión en un contexto donde las libertades se ven coartadas por completo y garantizando la participación conjunta de los que día a día cimientan la idea de universidad en la cárcel. De acuerdo a lo que afirma Herrera (2010), la potencia de la educación en estos contextos no sólo consiste en constituirse como un instrumento de inclusión social, sino que también genera la oportunidad de “fisurar la lógica totalizante de la seguridad y el control que domina estas instituciones; habilitando en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo” (Herrera, 2010: 126)

Si bien se trata de un proceso que se ha ido construyendo con idas y vueltas dentro de un espacio complejo como pueden ser las instituciones carcelarias; el programa mantiene en vigencia su visión central, y hoy podemos decir que se fortalece día a día. De ninguna manera estamos ante un proceso fácil, sino que los desafíos son cotidianos. Para ello, la universidad y sus actores deben estar preparados para comprender el dinamismo del contexto.

Consideramos que la educación es un derecho humano fundamental. Las instituciones educativas deben apuntar a concientizar y asegurar el cumplimiento del mismo, sin distinción alguna. Por lo tanto, el Programa de Educación en Contexto de Encierro significa un bastión de suma importancia en la tarea de garantizar derechos, en el marco de una institución donde los mismos son vulnerados cotidianamente.

## **Bibliografía**

ÁLVAREZ- VILLAREAL, Lina (2009): “Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión de Michel Foucault”; *Dikaion*, vol.23, num. 18, diciembre; Universidad de La Sabana, Colombia.

CUERVO SOLA, Manuel (2012): “Emancipación y vida: los límites políticos del umbral teórico biopolítico”, *Revista de Filosofía*, N°71, 2012-2, pp.7-22.

DELEUZE, Gilles (1991): “Posdata sobre las sociedades de control”, en: FERRER Christian (comp.) “El lenguaje literario”, t°2, Nordan: Montevideo.

DUBERTI, Mercedes (2018): “Situación de las personas privadas de libertad en la provincia de Mendoza” En: Informe Anual XUMEK, Mendoza, 2018.

FILLINGHAM, Lydia Alix; SUSSER Moshe (2013): “Michel Foucault para principiantes”, 1ed, Era naciente: Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (1975) “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”, 2da ed. Siglo veintiuno: Buenos Aires, 2015.

GOFFMAN, Erving (2001): “Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales”. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.

HERRERA, Paloma (2010): “Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión” - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

MINER, Aymarará (2012): “Educación en Contexto de Encierro -Programas de educación de adultos en las cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad”. Tesina de grado de la carrera de Sociología. FCPYS. UNCuyo.



PARCHUC, Juan Pablo (2015): “La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones”; *Redes de extensión*; ISSN 2451-7348. Pp. 18-36.

TOMASSINO, Humberto (2010): “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”. *Cuadernos de la Integralidad. Cuadernos de extensión*. Uruguay.

TOMASSINO, H.; CANO, A. (2016): “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias”. En *Revista Universidades*, 67, pp.7-24.

# Estrategias de prevención y promoción de la salud: un puente entre medicina y comunicación, la experiencia en la Universidad Nacional de La Plata

Autores: Pamela Pelitti; Noemí Casana; María Guadalupe Sisu.  
Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Palabras clave: Pediatría - promoción y prevención de la salud – comunicación – comunidad - estrategias comunicacionales.  
Keywords: Pediatrics, promotion and prevention of health, communication, community, communication strategies.

Para citación de este artículo: Pelitti, P.; Casana, N. y Sisu, M. (2020). Estrategias de prevención y promoción de la salud: un puente entre medicina y comunicación, la experiencia en la Universidad Nacional de La Plata. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 09/12/2019

---

## Resumen

Este artículo sistematiza el trabajo desarrollado en el marco de un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata. Docentes y estudiantes extensionistas realizaron distintas estrategias de comunicación en las salas de espera de un hospital pediátrico provincial que luego fueron difundidas a través de diversas redes sociales y espacios educativos y sanitarios. De esta forma, se reforzaron acciones de prevención, promoción y educación de hábitos alimentarios saludables, en un marco de inclusión e interculturalidad. Este trabajo relata una experiencia de trabajo en donde la comunicación y la salud lograron crear un puente entre la promoción y prevención de la salud y la comunidad. Estas estrategias son de gran utilidad, para aprender y enseñar conductas y hábitos

en los niños y sus familias sobre el cuidado de la salud. En este contexto la comunicación deja de ser un 'instrumento al servicio de' para convertirse en una dimensión estratégica en el campo de la salud. Es el espacio común donde las interacciones posibilitarán mejoras en la salud de la comunidad.

## **Abstract**

This article systematizes the work developed in the framework of an extension project of Universidad Nacional de La Plata. Extension teachers and students developed different communication strategies in waiting rooms of a provincial pediatric hospital which were then disseminated through different social networks, educational environments and health centers. Through these methods, concepts of prevention, promotion and education of healthy eating habits, inclusion and interculturality were reinforced. This article presents a work experience where communication created a bridge between health promotion/prevention and the community. These strategies are useful for learning and teaching behaviors and health care habits in children and their families. In this context, instead of thinking communication as an instrument at the health service, it is thought as a strategic factor. The shared spaces where improvements to community's health.

## **Introducción**

La Cátedra de Pediatría B de la Facultad de Ciencias Médicas, UNLP, lleva a cabo desde el año 2006 estrategias de prevención y promoción de la salud infantil en las salas de espera del Hospital Dr. Noel H. Sbarra de la ciudad de La Plata, con el propósito de ampliar la formación médica de acuerdo con los lineamientos curriculares y brindando un aporte pedagógico a partir del cual los estudiantes relacionen conceptos de interculturalidad e inclusión con conceptualizaciones relacionadas a las infancias. Es un acto creativo a través del cual los alumnos son capaces de comunicar, enriquecer, recrear, reforzar e intercambiar conocimientos sobre la salud infantil.

Este trabajo de reflexión conjunta de educación popular no formal se realiza revalorizando el espacio de la sala de espera y el rol del hospital público como ámbito de prevención y promoción de la salud y no sólo de curación.

Estas actividades son valoradas tanto por profesionales de la salud como por los usuarios que se encuentran en la sala de espera del hospital. Sin embargo, cada estrategia se realiza de manera única por lo que no existe la posibilidad de replicarlas.

Con el fin de fortalecer estas intervenciones a través de perspectivas que incluyan una mirada comunicacional procesual y multidimensional, surgió la posibilidad del trabajo conjunto con el Taller de Producción Audiovisual 1, Cátedra 1, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, buscando fortalecer las estrategias comunicacionales desarrolladas.

El intercambio de ideas y perspectivas que propicia un trabajo interdisciplinario entre docentes y alumnos extensionistas generó un espacio que posibilitó la reflexión acerca de la importancia de la comunicación en instituciones de salud, incluyendo perspectivas de comunicación y salud hasta ahora no problematizadas en el espacio de formación médica.

Este artículo narra la experiencia de un proyecto de extensión universitaria denominado “Menú del día: alimentación 100% saludable”, realizado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y la Facultad de Ciencias Médicas, y financiado por la Universidad Nacional de La Plata (1).

## **Un trabajo pensado con y para la comunidad**

Los proyectos de extensión universitaria son formativos y permiten complementar la formación teórica curricular con la práctica pertinente. Se realizan con el propósito de resolver una amplia gama de problemáticas y demandas sociales. Dentro del ámbito de la salud, más allá de las perspectivas de enfermedad/atención/curación (modelo médico hegemónico), desde la medicina comunitaria la prevención y promoción de la salud ocupan un espacio privilegiado.

El sobrepeso y la obesidad en niños, niñas y adolescentes son una epidemia en aumento que está tomando proporciones alarmantes en todo el mundo y representa uno de los principales problemas de salud pública. La Encuesta Mundial de Salud Escolar, realizada en 2007 y 2012 en adolescentes entre 13 y 15 años, mostró que en los últimos cinco años el sobrepeso aumentó del 24,5% al 28,6% y la obesidad del 4,4% al 5,9%. La alimentación infantil en nuestro país se caracteriza por el bajo consumo de verduras y frutas, la falta del desayuno y el alto consumo de bebidas azucaradas, alimentos industrializados y golosinas lo que hace que se caracterice por ser monótona, hipercalórica, con bajo contenido de micronutrientes, alto contenido de hidratos de carbono simples, grasas saturadas, grasas trans, colesterol, triglicéridos y sodio.

Los cambios en el tipo de alimentación y su disponibilidad y la falta de actividad física han desembocado en un desequilibrio energético. Los niños están expuestos a alimentos ultraprocesados de alto contenido calórico y bajo valor nutricional que son económicos y fáciles de conseguir. Se han reducido las oportunidades de participar en actividades físicas en la escuela y en otros lugares, y ha aumentado el tiempo dedicado a actividades sedentarias y que suponen estar ante una pantalla.

Es preciso modificar los malos hábitos alimentarios y cambiar los ambientes obesogénicos a través de la educación, no solo de los niños o niñas, sino también del entorno familiar y social. La forma de prevenir o revertir el sobrepeso y obesidad es generar entornos donde primen pautas culturales y hábitos saludables en cuanto a la alimentación y el ejercicio; limitando la ingesta calórica en grasas y azúcares, aumentando el consumo de frutas, verduras y legumbres y fomentando la práctica de actividades físicas de manera regular con el acompañamiento de todo el grupo familiar.

Por demanda de la población infantil que asiste al Hospital con obesidad, sobrepeso y enfermedades asociadas e interurrencias de esta epidemia, pensamos la posibilidad de actuar en prevención y promoción de la salud alimentaria como eje temático de las intervenciones. Fue así como las actividades realizadas se centraron en buscar herramientas para que nuestros destinatarios no sólo obtuvieran información valiosa para el cuidado de la salud, sino también poder realizar un intercambio de saberes con la comunidad.

La metodología de trabajo comprendió diversas técnicas según cada una de las instancias que se desarrollaron. En todas las etapas la interacción y el trabajo en conjunto entre docentes y alumnos extensionistas de ambas cátedras fueron un factor que guió el proceso, conformando un equipo proactivo y participativo.

En primer lugar, la inclusión de los estudiantes de la cátedra de Pediatría B en las prácticas en terreno privilegió la metodología cualitativa en donde a partir de las observaciones realizadas en las salas de espera del hospital pudieron planificar las actividades en un espacio y una población en particular. Es así como no sólo debieron considerar los contenidos teóricos desarrollados, sino que se organizaron talleres participativos en donde reflexionaron y problematizaron acerca de las estrategias a implementar para ese contexto en particular, por lo que para realizar sus intervenciones consideraron características sociales, culturales, económicas, entre otras, de los sujetos que concurren a ser atendidos en el Hospital Noel Sbarra.

Prieto Castillo (1997) vincula la promoción de la salud como una estrategia para la comunicación educativa y la contextualiza en América Latina con la perspectiva de cambio social y participación comunitaria. Es así como desde el marco conceptual y estratégico que plantea la promoción de la salud, se observa una evolución “hacia un modelo que considera a la salud como una dimensión integradora de todos los aspectos del bienestar humano, desde la satisfacción de las demandas básicas hasta el ejercicio de sus derechos y la realización de sus aspiraciones” (Gambacci y otros en Petracci y Waisbord, 2011: 66)

Teniendo en cuenta estos conceptos, se eligió el taller como modalidad de trabajo ya que permitió de alguna manera superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la comunidad (Ander Egg, 1986), para poder contextualizar sus estrategias teniendo en cuenta las particularidades de los usuarios, en este caso niños y niñas y sus familias. El diseño y desarrollo de las estrategias fueron considerados desde la perspectiva que plantea Uranga (2011) quien sostiene que son “las directrices que se adoptan con la finalidad de abordar una situación, por lo que estarán intrínsecamente emparentadas con la acción, con las formas de hacer o de generar criterios para el hacer”. Rombolá (2006) agrega que estas estrategias permiten definir “los sentidos que se buscarán crear y compartir con los interlocutores” decidiendo y seleccionando los modos de interacción y comunicación con los otros. De modo que la elección de una estrategia de comunicación indica “qué hacer, qué decir, cómo hacerlo y con quiénes decir y hacer” (Vargas y otro, 2010).

A partir de estos conceptos básicos, se realizaron una serie de jornadas con los alumnos y docentes de ambas unidades académicas en donde además de los contenidos propios de la disciplina (promoción de hábitos de alimentación saludable) se reflexionó respecto a la importancia de adaptar esas estrategias para el contexto particular, no sólo teniendo en cuenta las características y particularidades de los destinatarios (madres y /o padres que llevan a sus hijos a la consulta médica) sino también considerando que estaba dirigido a niños y niñas de distintas edades.

En ese sentido se consensuó una forma de trabajo tanto en lo referente al armado de las estrategias, actividad desarrollada por estudiantes extensionistas de Medicina, como también en función al proceso de reproducción impulsado por los alumnos extensionistas de Periodismo.

Una vez planificadas, diagramadas y organizadas cada una de las intervenciones de los alumnos se implementaron en las salas de espera en distintos momentos de la semana en horarios en donde se encontrase gran cantidad de usuarios (primera hora de la mañana y mediodía).

Esas producciones realizadas fueron registradas por estudiantes extensionistas de la Facultad de Periodismo y Comunicación quienes, bajo la coordinación de docentes, se encargaron de todos los aspectos concernientes al proceso de producción audiovisual.

Una decisión que se tomó en esta etapa fue que además de la calidad técnica se buscara la accesibilidad de los videos, por lo que cada uno de ellos se subtituló para que pudiera ser leído por aquellas personas que tienen dificultad de escuchar en el contexto de las salas de espera del Hospital Sbarra, así como también en otros ámbitos donde se buscaría que pueda ser replicado este trabajo.

Paralelamente a las producciones audiovisuales, se implementaron estrategias de comunicación gráficas para reforzar los contenidos desarrollados en los talleres. Se realizaron dípticos respecto de una de las temáticas abordadas, y reconocida como una de las problemáticas necesarias desde la institución (Hospital Sbarra) como es la alimentación saludable.

El contenido de todas las estrategias comunicacionales estuvo supervisado por docentes de Pediatría B, quienes se encargaron de articular la información a incluir en cada una de las producciones.

Luego de finalizada la instancia de postproducción, los cortos audiovisuales fueron reproducidos periódicamente en las salas de espera del hospital. Al mismo tiempo, la selección de las redes sociales como youtube o Facebook (2) para su difusión permitió que el proyecto cobre mayor dimensión y tenga la posibilidad de ser replicado en otros centros de salud o espacios educativos.

## Resultados

La actividad de extensión universitaria permitió en primer lugar crear un equipo interdisciplinario que, a través de estrategias de trabajo en concreto, comenzó a realizar otro tipo de tareas en donde la comunicación y la salud lograron crear un puente entre la promoción y prevención de la salud y la comunidad.

Es así como la interdisciplinariedad propició que los estudiantes de Medicina pudiesen incorporar nociones de comunicación para la interacción con las madres y padres, así como también los niños y niñas que se encontraban aguardando ser atendidos en las salas de espera durante la implementación de estrategias para mejorar y reforzar hábitos saludables.

La comunicación fue planteada como un conjunto de interacciones sociales, mediante las cuales “se construye una trama de sentidos que involucra a todos los actores en un proceso de construcción colectivo que va generando claves de lectura comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura” (Uranga, 2007: 4). De esta manera, las intervenciones y el trabajo con los niños y niñas se materializaron en el marco de prácticas sociales en donde los actores construyeron sentidos a partir de los contextos, experiencias e historias personales de cada uno de los que participaron del proceso de comunicación (Pelitti, 2016).

Los estudiantes extensionistas tuvieron la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y “traducir” el lenguaje científico para adaptarlo a las necesidades y conocimientos de las distintas personas que se encontraban en las salas de espera; ese fue uno de los grandes desafíos que debían enfrentar, del cual salieron airoso en la mayoría de los casos.

Para ello fue necesario, en la antesala de las intervenciones, unificar conceptos como “desarrollo integral” que incluye interacción de la familia con el medio ambiente, cultura generacional y geográfica, desarrollo y crecimiento; “autoestima cultural” que encierra, medicina popular, creencias y costumbres ancestrales y “población pediátrica”, características de la población que asiste al hospital.

En este sentido, se incluyeron herramientas pedagógicas y didácticas de enseñanza y aprendizaje, es decir de qué forma y cómo compartir este espacio con los niños a fin de construir puentes para un aprendizaje significativo y potencialidades cognitivas, particularidades psicológicas relacionadas con la construcción intersubjetiva de la apropiación dinámica de los saberes en los niños.

Técnicas y estrategias de comunicación, desde el lenguaje corporal, visual y auditivo, fueron utilizadas en el marco de un acto creativo y lúdico en donde las “palabras” fueron pensadas como construcción social del lenguaje (Vigotsky 2016). En este sentido, la acción humana como mediadora de la realidad intersubjetiva formada por relaciones sociales donde el lenguaje comienza a operar como vehículo del pensamiento y socialización, es un proceso dinámico a través del cual los niños adquieren valores, actitudes, intereses, hábitos y conocimiento (Benegas 2002), es decir la apropiación de la cultura circundante que forma parte con acciones proactivas.

Del Valle Rojas (2003) plantea a la comunicación como estrategia para la salud, aduciendo las posibilidades y ventajas que brinda fortalecer la comunicación en las interacciones sociales que se producen al interior de los servicios de salud. De esta manera, a partir de los cambios y transformaciones del campo “la comunicación ha dejado de ser un ‘instrumento al servicio de’, para convertirse en una dimensión estratégica en el campo de la salud. Es el espacio común donde las interacciones posibilitarán nuevos sentidos y mejoras en la salud de la comunidad” (Lois y otros, 2010).

Es así como en la actualidad “las iniciativas de comunicación apuntan prioritariamente a conocer los lenguajes, el modo de relacionarse y los vínculos y mediaciones existentes en cada comunidad, para desde allí trabajar las problemáticas de salud sin escisión posible del espacio de lo cotidiano, de la cultura local, como ámbito ineludible de la representación de los problemas” (Díaz y otro, 2011: 119).

Las estrategias que se realizaron resultaron ser un intercambio de saberes con recursos que contribuyen a la infancia como juegos, títeres, escenificaciones, cuentos, adivinanzas, magia, canciones, coreografías etc. sin perder el objetivo fundamental de promoción y prevención de hábitos de alimentación saludable en la infancia.

Construir relatos infantiles permite vincularse desde un lugar diferente del médico tradicional que muchas veces se propone desde la formación de grado. La potencialidad que propicia la conformación de un espacio lúdico, a través de narraciones, canciones y la utilización de diversos objetos para las dramatizaciones posibilita la construcción e intercambio de nuevos saberes que se centran en la prevención y el cuidado de la salud. De esta forma, las salas de espera se convierten en espacios lúdicos de aprendizaje de infancias.

Al mismo tiempo, la conformación de un equipo en un espacio con estas características como contribución a la mejora de la calidad de vida de la comunidad fue uno de los ejes centrales en la realización de este tipo de actividades.

Como aportes a la docencia, se aplicaron metodologías de trabajo que el ámbito de la producción audiovisual posibilita, es decir, pensar una idea, investigar, proponer un plan de rodaje, realizar el registro de acciones y elaborar un guion de edición en la etapa de post producción.

## Conclusiones

El balance final de las actividades desarrolladas fue altamente positivo tanto para los docentes, estudiantes extensionistas participantes de este proyecto, como también para autoridades y trabajadores del Hospital Noel Sbarra.

Las acciones llevadas a cabo durante todo el proceso posibilitaron profundizar los conocimientos en lo específico para docentes y estudiantes extensionistas, pero también la coordinación entre sujetos de distinta formación y trayectoria académica. El trabajo mancomunado fue fundamental a la hora de la planificación y organización de las actividades para lograr conformar un equipo, que incluso se fortaleció y permitió realizar un proyecto para la nueva convocatoria que habilitará seguir con el trabajo realizado.

En este contexto la comunicación deja de ser un 'instrumento al servicio de', para convertirse en una dimensión estratégica en el campo de la salud. Es el espacio común donde las interacciones posibilitarán nuevos sentidos y mejoras en la salud de la comunidad.

Para los estudiantes que participaron del proyecto, la experiencia además ha aportado conocimientos sobre aspectos generales de la gestión de proyectos, ámbito desconocido para muchos de ellos.

Entre las fortalezas del proyecto se pueden destacar:

- La buena predisposición de las autoridades y personal del Hospital Noel Sbarra que facilitó el uso de los distintos espacios de la institución tanto para la preproducción como para la producción de los videos. La disposición de un espacio para realizar los encuentros y capacitaciones.

- La coordinación conjunta de los docentes y estudiantes de ambas unidades académicas para la realización de este proyecto.

- El trabajo en equipo basado entre otras cosas en una fluida comunicación de los integrantes del proyecto.

La coordinación entre las dos cátedras permitió en primer lugar conectar dos áreas de conocimiento. La utilización de nuevos lenguajes y narrativas facilitó documentar las prácticas, reproducirlas en distintos espacios, al mismo tiempo que posibilitó que el material adquiriera una dinámica propia a través de las redes donde la experiencia puede circular y difundirse de manera abierta.

La extensión universitaria como uno de los pilares de la formación de grado acerca a los docentes y estudiantes universitarios a lugares y ámbitos ajenos al espacio de formación profesional, posibilitando el intercambio de aprendizajes y saberes con poblaciones vulnerables.

La comunicación en salud de esta forma se convierte en un espacio que propicia la promoción de hábitos de alimentación saludables en la población infantil. Jugar a la rayuela,



leer un cuento, ir al dentista o cantar una canción son sólo algunas de las estrategias que posibilitaron que la prevención y promoción de la salud pueda ser también un espacio lúdico de aprendizaje y diversión para todo aquel que aguarda ser atendido en las salas de espera del Hospital Noel Sbarra.

## Referencias bibliográficas

Ander-Egg, Ezequiel. 1986. Técnicas de reuniones de trabajo. Humanitas. Buenos Aires, Argentina.

Del Valle Rojas, Carlos. 2003. Comunicar la salud: entre la equidad y la diferencia. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.

Díaz, Hernán y Uranga, Washington. 2011. Comunicación para la salud en clave cultural y comunitaria. Revista de Comunicación y Salud. Vol.1, n° 1, pp. 113-124.

Lois, Ianina; Enz, Ezequiel y Mignoli, Luciana (Coordinación General). 2010. Serie Comunicación y salud desde una perspectiva de derechos. Guía de comunicación para equipos de salud. Ministerio de Salud de la Nación.

Mele, Daniela y Casullo, Carolina. 2010. Manual de Promoción de la Salud. Experiencias provinciales. Publicación del Proyecto Funciones Esenciales y Programas Priorizados en Salud Pública. Ministerio de Salud de la Nación. ISBN 978-950-38-0102-4. Argentina.

Ministerio de Salud de la Nación. 2012. Encuesta Mundial de Salud Escolar. Argentina. Disponible en: <http://www.msal.gov.ar/ent/images/stories/>. Fecha de consulta: 05 de agosto de 2019.

Pelitti, Pamela. 2016. Tesis de doctorado: Contribución al estudio de las estrategias comunicativas en hospitales pediátricos de la ciudad de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52594/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52594/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Fecha de consulta: 05 de agosto de 2019.

Petracci, Mónica y Waisbord, Silvio (comps.). 2011. Comunicación y salud en Argentina. La Crujía Ediciones. Buenos Aires, Argentina.

Prieto Castillo, Daniel. 1997. Mediación pedagógica y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza universitaria, ICFES. Bogotá, Colombia.

Rombolá, Laura. 2006. Caja de Herramientas. Módulo de formación para emprendedores culturales, Cultura de la Nación- Laboratorio de Industrias Culturales. Buenos Aires, Argentina.

Silva Pintos, Virginia. 2001. Comunicación y salud en intermediaciones de la comunicación. Publicación de la Escuela de Comunicación de la Universidad ORT Uruguay. Año 3 Número 3. Págs. 119-136. Montevideo, Uruguay.

Uranga, Washington. 2011. Para pensar las estrategias en la planificación desde la comunicación. Disponible en: [http://www.wuranga.com.ar/images/pdfs/estra\\_2011.pdf](http://www.wuranga.com.ar/images/pdfs/estra_2011.pdf). Fecha de consulta: 18/11/2011.

Uranga, Washington. 2007. Mirar desde la comunicación. Disponible en: [http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/14\\_mirar\\_desde.pdf](http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/14_mirar_desde.pdf). Fecha de consulta: 01 de agosto de 2019.

Vargas, Teresita y Zapata, Natalia. 2010. Enredando prácticas. Comunicación desde las organizaciones sociales. Editorial San Pablo. Buenos Aires, Argentina.

Vygotsky, Lev. 2016. Pensamiento y lenguaje. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.  
Vojcovic, María Clementina y Zorzoli, María Cristina. 2007. Crianza: una experiencia de 60 años en el Hospital “Dr. Noel H. Sbarra”. Arch Argent Pediatr; 105(1):50-53. Argentina.

### **Notas:**

1. Proyecto de Extensión Universitaria aprobado y financiado por la Universidad Nacional de La Plata. Menú del día: alimentación 100% saludable: Estrategias de promoción de hábitos de alimentación saludable en niños. Facultad de Periodismo y Comunicación Social y Facultad de Ciencias Médicas. Presentado en la Convocatoria Ordinaria 2017.
2. Las producciones realizadas en este proyecto pueden verse en: <https://www.facebook.com/menudeldia.alimentacionsaludable.7> (Menú Del Día Alimentación Saludable) o en el canal de Youtube [https://www.youtube.com/channel/UCSA3jN\\_uy7x-ikVqF5KI9VA](https://www.youtube.com/channel/UCSA3jN_uy7x-ikVqF5KI9VA).

# Expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales

Autora: Dayana Beatriz Ibarra Figueira.  
Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, Venezuela.

Palabras clave: Expresiones psicosociolingüísticas - violencia conyugal – autoestima - identidad social.  
Keywords: Psychosociolinguistic expressions, conjugal violence, self-esteem, social identity.

Para citación de este artículo: Ibarra Figueira, D. (2020). Expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.  
Recepción: 03/09/2019      Aceptación final: 21/11/2019

---

## Resumen

Este artículo pretende develar las expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales, valorando, elementos culturales, económicos, históricos, religiosos y sociales que han construido la identidad social de las mujeres, el cómo viven su realidad, comprendiendo que el individuo, como ser social, se vincula con su entorno. Bajo esta premisa, el método utilizado es el fenomenológico hermenéutico con enfoque interpretativo vivencial según el paradigma cualitativo, usando las técnicas de la observación participante y la entrevista a profundidad, realizada en escenarios naturales obteniéndose mayormente datos descriptivos, utilizando las propias palabras de las voces sociales (su propia interpretación), tanto en forma oral como escrita. Asimismo, se usó la colorimetría como estrategia para identificar cada una de las subcategorías y con ello lograr realizar el análisis correspondiente.

En relación a los hallazgos, se encontró que las tres voces poseen un temperamento sanguíneo con inestabilidad tanto emocional como conductual, sumisión, se muestran como amas de casa no demandantes, desinteresadas y sumisas ante las necesidades, la

autoestima se encuentra entre alta y baja con inestabilidad y afectación psicológica, la autovaloración, se destaca entre lo afectivo emocional y la autorrealización. Finalmente, en función de las reflexiones se busca generar políticas públicas, así como la inclusión de este tema dentro de la malla curricular como una unidad para la formación del servidor público.

## **Abstract**

This article aims to reveal the Psychosociolinguistic expressions in marital violence from the perspective of three social voices, valuing cultural, economic, historical, religious and social elements that have built the social identity of women, how they live their reality, understanding that the individual, as a social being, is linked to the environment. Under this premise, the method used is the Phenomenological Hermeneutic with the Experiential Interpretive Approach according to the Qualitative Paradigm, using the techniques of participant observation and in-depth interview, performed in natural settings, obtaining mostly descriptive data, using the words of social voices (his own interpretation), both orally and in writing. Likewise, colorimetry was used as a strategy to identify each of the subcategories and thereby achieve the corresponding analysis. In relation to the findings, it was found that the three voices are temperamental with both emotional and behavioral instability. Submission is shown in non-demanding, selfless and submissive housewives with instability and psychological involvement. Finally, based on the reflections, we seek to generate public policies, as well as the inclusion of this topic within the curriculum as a unit for the formation of the public servants.

## **Introducción**

El presente artículo tiene como eje central las expresiones psicosociolingüísticas de la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales; siendo importante mencionar algunos aspectos inherentes a dichas expresiones para su mejor comprensión; Cuando se habla de psico se refiere a la organización y decodificación del lenguaje; es decir, lo que ocurre en la mente; socio corresponde al estilo de vida, al contexto social, cultural, religioso y de las creencias que tiene el ser humano y por último la lingüística que estudia el lenguaje y su relación con las palabras.

Por otro lado, la pragmática es la encargada de darle el significado al mensaje en el lenguaje, no es lo que se dice, sino lo que se infiere; es decir, comprender el significado de las palabras según el contexto donde la persona se encuentra y en la mayoría de los casos lleva a interpretaciones equivocadas llegando a producir violencia en la relación de parejas. Las expresiones de la violencia a la mujer, basadas en los aspectos psicosociolingüísticos en las relaciones de parejas, como eje central de este artículo, son calificadas como delito ya que se concibe como un tipo genérico de violencia donde se evidencian actos capaces de atentar contra la estabilidad emocional y psíquica de la mujer, traducidos en acoso, chantajes, ofensas, amenazas, los que en la mayoría de los casos terminan en atentados a la integridad física y, más doloroso aún, la muerte.

Por todo lo antes expuesto, la autora de este artículo se sensibiliza con el tema de estudio por ser otra víctima de violencia conyugal de tantas en esta sociedad, teniendo como

propósito develar las expresiones psicosociolingüísticas presentes en ella desde la perspectiva de tres voces sociales y con ello, la identidad social que tienen las mujeres. Se seleccionó para la exploración de campo, el método fenomenológico hermenéutico con enfoque interpretativo vivencial según el paradigma cualitativo, usando las técnicas de la observación participante y la entrevista a profundidad, realizada en escenarios naturales obteniéndose mayormente datos descriptivos, utilizando las propias palabras de las voces sociales (su propia interpretación), tanto en forma oral como escrita, asimismo, se usó la colorimetría como estrategia para identificar cada una de las subcategorías y con ello lograr realizar el análisis correspondiente.

Es importante destacar que Larrain (1994) presenta la violencia conyugal como “la violencia que ejerce contra la mujer el esposo o conviviente”, es decir, la mujer ante la fuerza del hombre la deja vulnerable para que sea sometida ante sus deseos. Dicho autor destaca que la agresión puede ser ejercida a través de distintas acciones, expresa que los valores culturales se encuentran muy involucrados en la conducta violenta siendo este “el producto de la existencia de rasgos patriarcales a nivel de la sociedad y la familia que al entrar en contradicción con los valores de igualdad y libertad generan una nueva gama de conflictos” (pp. 24 -26), dejando como consecuencia una crisis moral y por ende social que conlleva al agresor a tener una lucha interna por lo que considera que debe ser ante la sociedad, pero no ante su propia conciencia; es decir, la manera de comportarse a nivel social, la cual es totalmente distinta en la relación íntima.

Estas contradicciones entre los valores sociales y los propios posiblemente llevan a un ambiente de inestabilidad que pudiera desencadenar en violencia. En atención a la problemática expuesta, este artículo examina por medio de un abordaje a tres mujeres que han sufrido la violencia conyugal desde sus distintos espacios sociales, quienes a través de sus voces se han permitido contar sus experiencias y hacer visible este tipo de violencia. Para ello se empleó el método fenomenológico, que busca mirar la violencia como un fenómeno social que cada día afecta a más mujeres no solo en Venezuela, sino a nivel mundial dejando en algunos casos un saldo de ellas asesinadas a manos de sus parejas.

Es importante resaltar los objetivos específicos esbozados para esta investigación, que buscan tener una aproximación más certera de lo que significan las expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales. Para ello se plantearon tres objetivos definidos a continuación: Indagar las expresiones psicosociolingüísticas presentes en la violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales; interpretar la experiencia de la violencia conyugal en el discurso de las tres voces sociales y reflexionar las expresiones psicosociolingüísticas presentes en las acciones de violencia conyugal desde la perspectiva de tres voces sociales.

Visto de esta forma, lo anterior permite hablar un poco sobre la psicolingüística, que es la psicología del lenguaje y trata de los procesos mentales que participan en el uso lingüístico, destacando tres procesos esenciales: la comprensión del lenguaje que es el cómo percibimos y entendemos el habla y el lenguaje escrito, la producción lingüística que es el cómo construimos emisiones, desde la idea inicial hasta una oración completa y la adquisición del lenguaje que es el cómo adquirimos el lenguaje en los primeros años de vida.

De lo antes expuesto surge la necesidad de mencionar la teoría de Noam Chomsky, basada en la gramática generativa, también conocida como biolingüística, que postula la

presencia de una organización intelectual natural que accede a la elaboración y comprensión de cualquier expresión en cualquier idioma natural. (cf. Berwick y Chomsky, 2011; Berwick, Friederici, Chomsky y Bolhuis, 2013; Chomsky, 1980b, 1988a). Desde este punto de vista, se esboza que la psicolingüística es la integración de la psicología y la lingüística (rama de la ciencia que estudia el origen, estructura y utilización del lenguaje), Asimismo, el conocimiento lingüístico se divide en cuatro áreas: la semántica que es el significado de oraciones o palabras, la pragmática que son las normas sociales en el lenguaje, la sintaxis que es la coherencia en la oración y la fonología que es lo que escuchamos y cómo pronunciamos. (Chomsky, 1970, 1992).

Para efectos de esta investigación se trabajará con la pragmática, como base elemental de las normas sociales en el lenguaje, y la psicolingüística que se da en el siglo XX con Wundt (1879) como uno de sus precursores principales. Para este autor la oración es la unidad del lenguaje y para llegar a una oración debe haber una cadena asociativa, palabras y estímulos. Posteriormente, Skinner plantea que las oraciones son cadenas asociativas entre diferentes palabras, la psicolingüística actual tiene como uno de sus principales precursores a Noam Chomsky quien la explica en su libro Estructuras sintácticas (Chomsky, 1978; original de 1957). Parafraseando a este autor, el conocimiento lingüístico es parte de la representación de un dispositivo cerebral neutro que consigue expresiones en cualquier lenguaje original mediante la asociación de sonidos y significados.

Es decir, toda persona desde el nacimiento posee un lenguaje propio que le permite ver el mundo desde sus inicios de una manera propia y particular, la cual va enriqueciéndose a medida que el sujeto va creciendo y armando el andamiaje psicosociolingüístico que le será útil durante toda su vida, proporcionándole aprendizajes significativos que posiblemente serán determinantes para un comportamiento violento. Tomando en consideración lo antes expuesto, se puede inferir que en la vida cotidiana de una pareja, se pueden presentar momentos de violencia que empiezan a formar parte del aprendizaje significativo de cada persona enriqueciendo de manera positiva o negativa su conocimiento lingüístico innato, y con ello las emociones que conducen a tener un comportamiento violento o pasivo según la fuerza del estímulo que la ocasiona. Ante esta premisa es necesario hacerse la siguiente pregunta ¿cómo develar la violencia basada en las expresiones emocionales que las mujeres experimentan en su vida conyugal las cuales están presentes en su cotidianidad y que en muchos casos pasa desapercibida, sin embargo, cuando se habla de violencia se piensa en agresiones físicas, mutilaciones, homicidios, y muy poco sobre las agresiones ocasionadas por las expresiones verbales?

Es importante destacar que en la psicolingüística están presentes las emociones como parte integral del ser humano y son las más afectadas al momento de recibir una violencia verbal que repercute de manera dañina en la psiquis de la mujer. Por lo que Stryer (2004) expresa que “la emoción concreta que sienta el sujeto dependerá de cómo perciba este sujeto las consecuencias que su supervivencia, bienestar, necesidades, metas y planes pueda tener la conducta de los otros”. (p.3). Es decir, la mujer probablemente se sienta insegura y con mucha ansiedad, colocándola en un estado de alerta y con una apreciación grave de peligro ante las expresiones emocionales negativas tanto faciales como corporales de su pareja,. Ante esta situación se presume que la mujer tiene más precaución en el sentido de mantener su bienestar, reflejado en su comportamiento cotidiano como en no expresar lo que piensa y siente ante una situación de violencia.

Asimismo, Chóliz (2005) en la Psicología de la Emoción: el proceso emocional, y tomando como base estudios anteriores hace referencia a que para Oatley (1992):

*Que lo realmente definitorio y diferenciador de las emociones es la disposición para la acción y la “cualidad fenomenológica”, así, una emoción podría definirse como una expresión afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuestas: cognitivo-subjetivo, conductual expresivo y fisiológico-adaptativo. (p. 04).*

Parafraseando al autor, las interpretaciones de las expresiones afectivas basadas en estas tres clasificaciones están muy asociadas a las emociones y el lenguaje corporal (conductual-expresivo), donde se concibe una emoción como un estado afectivo, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos-adaptativos) de origen innato, influidos por la experiencia, ya que las emociones para el organismo cumplen la función adaptativa a lo que lo rodea.

Ekman (1972), otro de los autores relevantes en el estudio de la emoción, según resultados de sus investigaciones llegó a la conclusión de que son seis emociones básicas o universalmente biológicas de la especie humana entre las cuales menciona: *Alegría*: que incluye la diversión, la euforia, estar contento y da la sensación de bienestar y seguridad. *Sorpresa*: se encuentra el sobresalto, asombro, desconcierto, esta emoción es muy transitoria, pero sin embargo se siente a diario. *Miedo*: es cuando se tiene anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre e inseguridad. *Tristeza*: cuando se siente pena, soledad, pesimismo. *Aversión*: Disgusto, asco, odio, se suele alejarse del objeto que produce aversión. *Ira*: con esta emoción se siente rabia, enojo, resentimiento, furia e irritabilidad. (p.49, 98).

Esta clasificación es muy sencilla y fácil de comprender ya que las mismas son consideradas por los distintos autores como emociones básicas relacionadas con la adaptación a cualquier espacio, tiempo, momento y contexto, así como a la evolución innata del ser humano como proceso único, de allí que las expresiones psicosociolingüísticas que se están estudiando, se encuentran muy relacionadas entre sí.

Para Chóliz (ob.cit), citando a Izard (1977) y Plutchik (1980), las expresiones llevadas al plano emocional “son parte del fenómeno neuropsicológico específico fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos cognitivos que facilitan la adaptación. (p.07). Comprendiendo al autor, las emociones son elementales para la adaptación dentro de la sociedad y ayudan a determinar la identidad social que cada sujeto desarrolla dentro de un entorno determinado. Para el área de la seguridad ciudadana, algunos se preguntarán ¿Cómo es que la expresión de las emociones pueden afectar el buen convivir de la sociedad?, y aunque no se crea, es un fenómeno que es invisible, por estar en las cuatro paredes de una relación de pareja, y forma parte de alguno de los factores generadores de la violencia hacia la mujer, así como la violencia psicológica que está muy presente en la vida conyugal. La misma no es considerada importante por estar invisibilizada ante la sociedad, ya que no deja una marca perceptible, pero que está generando un volcán emocional que en algún momento puede explotar.

González y Guzmán (2011), en su trabajo la violencia conyugal desde la perspectiva masculina: comprensión e intervención en red citan a Perrone R. y Nannini M., (2007),

quienes refieren “que la violencia conyugal no se da en presencia de terceros, ya que si existen testigos podrían modificar el patrón de la interacción violenta del hombre contra la mujer, manteniendo el maltrato en el ámbito privado” (p.12.). Significa pues, que pocos hombres realizan el maltrato a sus parejas en espacios abiertos donde se verían sometidos a las miradas de las personas presentes, lo que causaría por un lado una intervención para defender a la víctima, o ser sometidos a la murmuración popular que este tipo de acciones dejan.

En este mismo orden de ideas, los estudios de Corsi. J. (1994) citados por González y Guzmán (ob. cit), plantean “como dificultades que la violencia en las relaciones familiares se encuentra constituida a partir de dos procesos básicos como son el de invisibilización y el de naturalización”. (p.12). Es por ello que se hace necesario seguir indagando y escribiendo sobre esta problemática que está cada vez causando más daño a las mujeres tanto en su entorno familiar como social. También hay que considerar que no se tiene una comprensión clara acerca del fenómeno de la violencia, porque se encuentra dentro de una línea muy delgada entre los valores, las creencias y sobre todo la religión, que en su conjunto han condicionado el comportamiento sumiso de la mujer y elevado el poder de superioridad del hombre para mantener el control a través de una cultura patriarcal, la cual ha sido eternizada por la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros.

García (2012), quien cita al psicólogo iraní Albert Merhabian, conocido por sus estudios sobre la importancia de los mensajes verbales y los mensajes no verbales, quien en 1981 publicó un libro titulado Silent Messenger, logra descomponer el impacto de un mensaje en porcentajes según la siguiente regla 7%-38%-55%, dándole un 7% a las palabras, un 38% a la voz y un 55% al lenguaje corporal. Sin embargo, el mismo autor refiere que esta regla no es universal, tampoco es aplicable a cualquier situación comunicativa, ya que puede variar según sea la circunstancia, y que resultó de un estudio sobre la comunicación de sentimientos y actitudes. (p.9). Por lo tanto, con este artículo se busca visibilizar ese tipo de violencia que es considerada normal por la sociedad venezolana, y que es un fenómeno social, dentro de este orden de ideas, y tomando como herramienta importante la sociología como lo plantea Barbalet (1998):

*Que la sociología tiene que ver con la emoción por dos motivos: primero porque trata de explicar fenómenos sociales, y la emoción es un fenómeno social; segundo, porque la emoción es necesaria para explicar los fundamentos de la conducta social, ya que la mayoría de las emociones surgen, se experimentan o fluyen y tienen sentido en el contexto de las relaciones sociales ya sean miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría, tristeza, o cualquier otra de la gama de emociones que se tienen. (p. 8-9).*

Interpretando a la autora, la violencia basada en género no es solamente ocasionada por agresiones psicológicas o físicas, que dejan en la víctima lesiones visibles, sino que también se gesta al interior de las parejas en su vida conyugal. La violencia basada en género pero desde el uso de las expresiones faciales y corporales no dejan huella visible, pero posiblemente sí dejan una marca invisible que mantiene en cautiverio a las mujeres que las padecen, según palabras de Marcela Lagarde (2005) en su libro los Cautiverios de las mujeres madres, esposas, monjas, putas, presas y locas, donde la mujer para protegerse se encierra en un mundo que considera todo es bonito, dando como resultado que se en-



contrarán emociones en cualquier fenómeno social, sea en los conflictos de parejas o no.

Ahora bien, para la mejor comprensión de este artículo es necesario trabajar con teorías que muestren de manera comprensiva y clara la construcción de la psicosociolingüística tomando en cuenta los aspectos que fundamentan esta teoría como lo es la psicología social. Es por ello que el sustento se fundamenta en el modelo social de la identidad y las categorías que se han establecido a través de diversos estudios sobre este tema, como se conciben de manera natural en el día a día de un individuo dentro de un contexto social determinado.

Etchezahar (2014) en *La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social*, tomando como base estudios anteriores, hace referencia que a partir de los desarrollos de la Teoría de la Identidad Social (TIS) según Tajfel, (1981) y Tajfel y Turner, (1986), se consolidó una teoría psicológica explicativa de las relaciones intergrupales que intenta dar cuenta de cómo y por qué surge el prejuicio sexista. (p. 130); es decir, con esta teoría se pretende comprender desde el punto de vista psicológico y social cómo las relaciones sociales basadas en las interrelaciones grupales generan predisposiciones apoyadas en la identidad sexual.

En consideración de lo anterior, los estudios de Tajfel y Turner (ob. cit) citados por Etchezahar (ob.cit), conciben la identidad como “aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer” (p. 16). Además, al definirse como mujer u hombre las personas apelan a su identidad social de género de acuerdo al contexto social que se desenvuelven. Partiendo de esta premisa, la identidad social está conformada por tres elementos importantes que son parte fundamental del autoconcepto general que cada individuo tenga sobre sí, es decir; la autoestima. Dentro de estos componentes se encuentra la valoración, los roles sociales y el contexto que juegan un papel importante en el desarrollo psicosocial del individuo.

Dentro de esta teoría también se encuentran el pensamiento categorial y los estereotipos de género, que para la década de 1950 Allport (1954:20) esboza que “la mente humana debe pensar con la ayuda de categorías”; en otras palabras, una vez que el individuo forma las categorías pasan a ser la base para el criticar normal y es difícil escapar de ese proceso, porque la vida ordenada como se conoce depende de ello, entendiendo que el pensamiento Categorial es constitutivo por la manera como las personas comprenden su entorno social.

Para Dovidio y otros (ob.cit:813) citado por Etchezahar, los estereotipos de géneros formados llegan a funcionar como subagrupamientos o subcategorizaciones, que se puntualizan como los procesos a través de los cuales se “organiza la información en diversos grupos a partir de similitudes entre sí y diferentes de los restantes miembros del grupo”. Por ejemplo, Fiske y otros (2002) plantea que uno de los estereotipos más conocidos acerca de la mujer es que son sumisas, estereotipo que no aplica a la generalidad de las mujeres, porque hay algunas que se desarrollan profesionalmente ocasionando una construcción de subagrupamientos estereotípicos que penalizan la desviación del comportamiento esperado por la sociedad; de igual manera, se hacen comentarios sobre “descuidan a su familia”.

Por otra parte, según Tajfel (1969) en el proceso de categorización y avance de la autoestima, el ser humano desea entender su entorno atribuyendo significado a las causas del comportamiento.

## Conclusión

Concluyendo, la investigación en estudio puede considerarse como un tema innovador en el marco de la Seguridad Ciudadana en Venezuela. Existen innumerables estudios sobre la violencia de género, pero en el enfoque psicosociolingüístico como área de estudio desde la psicología social basada en la teoría de la Identidad Social son pocos es decir, son pocas las investigaciones que se realizan desde la identidad que la mujer desarrolla a lo largo de su vida, que la lleva a tener una vida de complacencia hacia los demás como la familia y la sociedad, entre otros y no develar su propio sentir, pensar y hacer que le permitan ser y sentirse libre, sin cargar con la culpa que genera el sentirse diferente ante un status quo establecido. El análisis precedente le mostró a la escritora de este artículo el impacto emocional en sí misma que genera un tipo de comportamiento dentro del entorno social relacionado a la valoración de la autoestima que lleva a las mujeres a estar siempre pendientes de su apariencia física sobre todo lo concerniente al exceso de peso. Asimismo, los roles sociales que se desempeñan dentro de un determinado contexto reflejado en la conducta social que deben o no tener las niñas, mujeres totalmente diferente de los niños, hombres. Este comportamiento se interpreta como un constructo emocional y la forma como se concibe el mundo; aún, teniendo conciencia que no debe permitirse ese tipo de atribución psicológica que la víctima le da al victimario, ocasionando en ella un continuo conflicto interno, difícil de superar por estar expuesta a ese tipo de agresión. En relación a los hallazgos se encontró que las tres voces poseen un temperamento sanguíneo con inestabilidad tanto emocional como conductual, sumisión, se muestran como amas de casa no demandantes, desinteresadas y sumisas ante las necesidades, la autoestima se encuentra entre alta y baja con inestabilidad y afectación psicológica; en cuanto a la autovaloración, se destaca entre lo afectivo emocional y la autorrealización. Las reflexiones le han permitido a la autora de este artículo comprender que el sujeto aún sin estar presente continúa repercutiendo en la psiquis emocional y la vida cotidiana de las víctimas. Reflexionando, aún falta mucho por educar a la sociedad, que las mujeres asuman con mayor conciencia su condición de mujer para seguir alcanzando logros. Finalmente, en función de las reflexiones se busca generar políticas públicas más claras y específicas sobre este tema de violencia contra la mujer en sus diferentes tipos, así como la inclusión de este contenido dentro de la malla curricular como una unidad más en la formación del servidor público.

## Referencias bibliográficas

Barón, L. (2014) La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. Fundación Universitaria Los Libertadores, Oliver Müller, Universidad del Rosario Bogotá, Colombia.

Bericat, E. (2012) Emociones, Sociopedia. Isa, DOI: 10.1177/205684601261 ISA (Editorial Arrangement of Sociopedia. isa).

Blázquez, M. Moreno, J. y García-Baamondes, M. “Revisión teórica del maltrato psicológico en la violencia conyugal, psicología y salud”. España Vol. 20, No. 1: enero – junio, 2010. P. 65 – 75.

Corsi, J. (1992): “Abuso y victimización de la mujer en el contexto conyugal”. En: Fernández, A. (comp.): Las mujeres en la imaginación colectiva. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Etchezahar, E. (2014) La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 25, núm. 49 noviembre pp. 128-142. Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14532635005>

Feyerabend, P. 1987. *Adiós a la Razón*. Madrid: Tecnos.

García, A. (2012). *Cuando el cuerpo comunica*. Manual de la comunicación no verbal. Trabajo final de carrera para optar al Título de Licenciado en Comunicación Audiovisual. Universidad Politécnica de Valencia. Escuela Politécnica Superior de Gandia. España.

González, Tina y Guzmán, Margarita. (2011). *La violencia conyugal desde la perspectiva masculina: comprensión e intervención en red*. Trabajo de grado para optar al título de magister en psicología clínica – énfasis sistémico. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Psicología.

Pease, A. (2003). *El lenguaje del cuerpo. Cómo leer la mente de los otros a través*. 19º ed- Buenos Aires: planeta 2003. Grupo Editorial Planeta S.A.I.C.

Peñalver, O. (2002). *El lenguaje corporal: ¿Qué dice ese gesto?*. ISAVIA.

*Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Mariano Chóliz Montañés, Departamento de psicología básica Universidad de valencia. 2005.

*La Expresión Oral*, Jesús Ramírez Martínez, Universidad de la Rioja, contextos educativos, 5 (2002), 57 – 72.

# Extensão transformadora: A experiência do projur mulher e diversidade da Universidade de Passo Fundo

Josiane Petry Faria  
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Palabras claves: Extensão transformadora, Inclusão, Indissociabilidade, Projur mulher diversidade.  
Keywords: Transformative Extension; Inclusion; Indissociability; Projur Women and Diversity.

Para citación de este artículo: Petry Faria, J. (2020). Extensão transformadora: a experiência do projur mulher e diversidade da universidade de passo fundo. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaria de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 03/12/2019

---

## RESUMO

O momento atual de crise econômica no Brasil se reflete fortemente na educação superior, sobretudo na gestão dos projetos e programas de extensão das universidades brasileiras, onde é sentida a pressão, disfarçada de incentivo, para a inovação e criação de produtos. Os cortes orçamentários atingem fortemente a extensão, a exigência de elevada produção científica, analisada quantitativamente e a demanda de maior presença em sala de aula leva ao questionamento: sobreviverá extensão universitária, especialmente nas ciências humanas e sociais? Como hipótese apresenta-se a experiência do Projur Mulher e Diversidade, o qual atua em tanto na prevenção como no enfrentamento à violência, disponibilizando suas habilidades para a transformação individual e cultural. Partindo do objetivo de resolver o problema, a análise crítica leva a necessidade de indissociabilidade e a experiência do Programa de Extensão Projur Mulher e Diversidade se chega à conclusão de que a resposta vem pela resistência dos extensionistas e pela ressignificação da própria extensão, a qual demanda indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, apontando para um modelo que não se basta na crítica, voltando-se para a transformação e inclusão social.

## **TRANSFORMATIVE UNIVERSITY EXTENSION: THE EXPERIENCE OF PROJUR MULHER AND DIVERSIDADE OF UNIVERSITY OF PASSO FUNDO EXTENSION PROGRAM**

### **ABSTRACT**

The current economic crisis in Brazil reflects on the Brazilian higher education, especially in the management of projects and extension programs of Brazilian universities, where pressure, disguised as incentive, is felt for innovation and product creation. Budget cuts first reach the university extension programs, the requirement of high scientific production, quantitatively analysed and the demand for main presence in the classroom leads to the question about the survival of university extension, especially in the human and social sciences. Therefore, critically analysing the extension patterns, the necessity of the indissociability and the experience of Projur Women and Diversity extension program, concludes that the answer comes from the extensionists resistance and the resignification of the extension itself; which demands an indissociability between teaching and research, pointing to a model that isn't only dedicated to critical analysis, but turning to social transformation and social inclusion as well.

### **1 DA DESIGUALDADE À VIOLÊNCIA: A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE LUTA E PROTEÇÃO**

O Brasil, com base no Mapa da Violência (2017), ocupa o quinto lugar, em análise mundial, onde mais se matam mulheres. O Brasil está atrás apenas de Rússia, Guatemala, Colômbia e El Salvador, tem uma taxa de 4,8 mortes por 100.000 mulheres, de acordo com o estudo. Em relatório sobre a situação das mulheres ao redor do mundo, a Lei n. 11.340/06 foi citada pela Organização das Nações Unidas (ONU MULHERES, 2017) como uma das legislações pioneiras e completas na defesa dos direitos das mulheres, o que demonstra a importância de haver mecanismos outros que confluem no mesmo sentido da legislação, pois esta, por si, não tem o condão de modificar o que é arraigado culturalmente.

Em relação à diversidade sexual, com fundamento no informativo do homofobia-mata.wordexpress.com (2018), o Brasil e o país ocidental com maior número de mortes motivadas pela discriminação de orientação, expressão e identidade sexual. Porém, diferentemente do caso das mulheres o país não possui legislação protetiva, mecanismos de enfrentamento e atendimento e com isso possui dificuldade de identificação e catalogação das categorias e subcategorias da violência.

Dessa forma, a implicação de gênero e sexualidade cultural, social ou política, são, antes de tudo, conceitos cunhados em determinado momento e lugar históricos. Entende-se que o significado de algo é a construção de um conceito baseado em signos, significantes e significados, baseado em interesses recortados histórica e culturalmente, determinados pelo poder dominante e, geralmente, objetivando conceder ou solidificar o poder a um dos polos da relação social. Contextualizar a figura das mulheres e das sexualidades na sociedade ocidental por meio de uma breve análise sócio-histórica, na perspectiva do poder, é necessário. “se o gênero são os significados culturais assumidos pelos corpos sexuais, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira” (BUTLER, 2017, p.24).

O silêncio e a invisibilidade marcaram o caminho de opressão às mulheres e à diversidade sexual, primeiramente negada e posteriormente identificada como , anormal, imoral, impondo rejeição e desprezo. As sexualidades foram negadas e, portanto, relegadas a guetos, razão pela qual o espaço público não as acolheu. Socialmente, mulheres e LGBTQs não escolheram onde estar, desenvolveram-se apenas, dentro do espaço que lhes foi permitido dispor. Sobreviveram às sombras do outro, do poder dominante, da maioria política, a qual seleciona os métodos e os sujeitos, os humanos e os menos humanos.

Dessa forma, percebendo a realidade social desigual e excludente, presente no Brasil e como não deixaria de ser, na região norte do Rio Grande do Sul, a Universidade de Passo Fundo, não se calou aos reclamos de sua comunidade e há 15 anos atua para minimizar as desigualdades, por meio do Projur Mulher e Diversidade. O Programa de Extensão desenvolve suas atividades de modo dinâmico e integrado com a pesquisa e o ensino, impactando e multiplicando valores democráticos.

## **2 DO PROGRAMA DE EXTENSÃO PROJUR MULHER E DIVERSIDADE: A INDISSOCIABILIDADE PARA A TRANSFORMAÇÃO**

A Extensão da Universidade de Passo Fundo, inserindo-se no contexto em que os direitos humanos surgiram, ou seja, considerando a necessidade de mudança frente aos problemas do poder, da dominação e da exclusão social não se mostra passiva diante da segmentação das identidades na base do gênero e das sexualidades. O Programa de extensão nasce na Faculdade de Direito da Universidade de Passo Fundo em agosto de 2004, a partir de iniciativa da própria Faculdade em conjunto com a Divisão de Extensão. Na época recebeu o nome de Projur Mulher e a incumbência de oferecer acompanhamento jurídico-processual à mulheres em situação de violência e filhos que estivessem acolhidos na Casa da Mulher, espaço de acolhimento e passagem mantido pelo município de Passo Fundo.

Em 2004 a violência contra a mulher não ganhava visibilidade e a Lei 11.340/2006, conhecida por Lei Maria da Penha não existia. Assim, o então projeto de extensão, surge em meio a um movimento de esforços coletivos, da Delegacia de Polícia Especializada no atendimento à Mulher, das Promotoras Legais Populares, da Universidade de Passo Fundo, da Prefeitura Municipal, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Comissão de Direitos Humanos entre outras entidades.

No ano seguinte a Faculdade de Direito propõe a associação de medidas de prevenção à violência e para tanto se vincula aos 39 grupos de mulheres da Cáritas Diocesana e cria o Projur Mulher Cidadã, para desenvolvimento de atividades de informação e orientação a respeito de direitos e garantias. Em 2006, com a publicação da Lei Maria da Penha o projeto ganha o subtítulo de atendimento jurídico a mulheres em situação de violência doméstica e familiar e filhos, porém permanece atendendo exclusivamente a demanda da Casa da Mulher que passa a se chamar Casa da Mulher Maria da Penha. Na sequência, recebe o Curso de Artes Visuais e as oficinas de arte-terapia passam a integrar as atividades desenvolvidas, de modo que as práticas ocorrem na Casa da Mulher, bem como na sede do Projur e eventos e atividades na comunidade.

O ano 2010 marca intensa mudança, o projeto incorpora o Projur Mulher Cidadã como uma de suas ações permanentes e amplia o público e o espectro de violência a cuidar, isto

é, passa a atender toda mulher que tenha passado por situação de violência de gênero, seja ela doméstica e/ou familiar ou não. A demanda cresce exponencialmente, o número de atendimentos diretos e indiretos também, para tanto o projeto passa a contar com os bolsistas Paidex da UPF, ou seja, acadêmicas e acadêmicos bolsistas da extensão. Em 2016 o projeto ganha reforço de alunas do Ensino Médio da UPF, as bolsistas Paidex Júnior e também mestrandas do programa de Pós-graduação da Faculdade de Direito. Passa-se a contar então com ensino médio, graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Em 2017 o projeto inaugura atividades nos campi de Soledade e Sarandi, nos mesmos moldes de Passo Fundo, atuando em conjunto com a comunidade e o poder público, especialmente o apoio da OAB com a presença marcante das comissões da mulher advogada, o mesmo ocorrendo em Passo Fundo.

Nesse mesmo ano, a Vice-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários articula o grupo Diversidades, o qual congrega diversos cursos e pessoas interessadas e envolvidas em promover a igualdade na sociedade, discutindo e planejando ações e projetos para a reflexão, inclusão e atuação democrática. Veja-se que esse grupo trata de temáticas como diversidade de raça, de classe, de sexualidade, ainda em fase embrionária, mas preparando sua trajetória. O Projur, como parte do grupo, se propõe a começar e nesse intuito passa a atender a diversidade sexual, incorporando mais uma demanda e ampliando, mais uma vez, seus objetivos e finalidades passando a se chamar Projur Mulher e Diversidade. Desde então atende todas as situações jurídicas decorrentes da discriminação sexual, sejam elas cíveis ou criminais.

Tendo em vista que os casos de violência são cada vez mais desvelados e as estatísticas demonstram que a desigualdade de gênero, o preconceito e a discriminação ocupam o espaço da liberdade e da igualdade, o projeto em 2018 adquire o status de programa a demonstrar que a demanda não diminui e as múltiplas ações devem ocorrer em planejamento a médio e longo prazo. Ao longo desse período alguns projetos de pesquisa foram desenvolvidos para entender e atender melhor as temáticas centrais do projeto, ora Programa. Entretanto, em 2016 o mestrado em direito da UPF hospeda o grupo de pesquisa Dimensões do poder, gênero e diversidade, intercambiando saberes, metodologias e boas práticas.

As investigações ganham o fôlego das dissertações, as quais repercutem em monografias de conclusão de curso, resumos e artigos apresentados em seminários nacionais e internacionais, revistas científicas e coletâneas de capítulos. Permeiam e são permeadas pelas angústias e vivências da comunidade, pesquisas científicas e práticas de intervenção dialogada de outros recantos. A transversalidade ganha contornos mais específicos e metodologias organizadas para serem replicadas nas mais diversas disciplinas que compõem o currículo do Curso de Direito.

Nessa linha, constatou-se a necessidade de atuar, por meio da extensão para a promoção do reconhecimento da diferença no território. Em 2018 atende 2.340 pessoas indiretamente, por meio de ações de prevenção à violência, nas quais se leva informação e conhecimento acerca de direitos humanos, direitos e garantias individuais, mecânicas de acolhimento e proteção. Atende também mais 1.238 pessoas diretamente, atuando no acompanhamento jurídico-processual de suas clientes e de seus clientes.

O reconhecimento da vulnerabilidade decorrente da discriminação leva a necessidade de procedimentos de redistribuição de poder. (BUTLER, 2017) Não torna a sociedade

discriminatória, mas diferenciada na medida em que trata desigualmente seus desiguais, a partir dos ditames do discurso democrático e fundadas nos valores dos direitos humanos. A desigualdade decorrente da discriminação sobre as sexualidades e sobre o gênero tem raízes profundas e se reproduz todos os dias. Ao intentar a transposição do poder nas relações, se pretende que haja equidade na vida prática das pessoas. Para isso, é necessário um conjunto de esforços a curto, médio e longo prazo. Esforços políticos, econômicos e educacionais a fim de cessar a submissão de um gênero a outro.

### **3 O VÉRTICE ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO: A FORÇA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A vida implica em construções e desconstruções. As dificuldades e os temores bem como a esperança e o entusiasmo do começar de novo. Nessa busca de recomeçar e fazê-lo novo que se dá a formação e a qualificação acadêmica pelos desejos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Universidade de Passo Fundo, de natureza comunitária, completa em 2019 seus 51 anos sediada na região norte do Rio Grande do Sul.

No processo de interação com a sociedade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, renova seu compromisso social ao propor no Projeto Pedagógico Institucional “produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação.” (PPI 2015, p. 26) Percebe-se, portanto, a missão da universidade de modificar as pessoas e, com isso o território em que vivem, sem jamais olvidar os princípios da ética e a percepção de mundo humanista.

A construção e desenvolvimento dessa missão no caso da UPF está alicerçada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que se retroalimentam e se manifestam positivamente na qualidade da formação acadêmico-científica, profissional, ética e política. Essa perspectiva integral dos processos de ensino-aprendizagem promovem a adequada relação entre teoria e prática prevista no Projeto pedagógico do Curso (PPC) da Faculdade de Direito. Dessa forma, são fundamentais para a construção do plano de trabalho a avaliação sistemática e o diálogo constante entre essas três vertentes e as demandas da comunidade, conforme prevê o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016.

Considerando imprescindível a atuação docente nos três níveis que a Faculdade de Direito ora possui, quais sejam, de graduação, pós-graduação e mestrado, todas as atividades de ensino estarão focalizadas na ampliação do conhecimento. Vale-se de diversas metodologias disponíveis sempre no intuito da formação ético-profissional integral e crítica, desenvolvendo e qualificando nas alunas e nos alunos os potenciais de análise descritiva e crítica dos fenômenos e partir da literatura sugerida e, principalmente, pela atuação em programas de extensão e projetos de pesquisa. Trabalha as metodologias de ensino, sem jamais dissociá-las da pesquisa e da extensão, de forma dinâmica e participativa. Considera a atividade docente como meio e não como fim para receber a informação e transformá-la em conhecimento.

A pesquisa ocorre por meio de projetos de pesquisa institucionalizados na Universidade de Passo Fundo, em conexão com a linha temática a qual a docente está vinculada, bem como aos propósitos do Programa de Pós-graduação em Direito, os interesses do PPC do curso e ainda aos objetivos institucionais. A orientação de trabalhos é parte fundamental



das atividades, sendo imperioso se dê também na graduação, na especialização e no mestrado. Neste caso, o Projur Mulher e Diversidade está vinculado ao projeto de pesquisa já mencionado e recebe como bolsistas, tanto da escola de ensino médio integrado, como da graduação e pós-graduação, intercâmbio de saberes, experiências e vivências, o qual viabiliza o reconhecimento a representatividade.

Fechando os três pontos da indissociabilidade está a extensão universitária que responde pela interação da Universidade na comunidade na qual está inserida, identificando e recebendo demandas, assim como devolvendo os resultados obtidos do trabalho de ensino e de pesquisa. A extensão faz a Universidade real, social, viva!

Na UPF, e o Projur demonstra isso, não se objetiva lucrar financeiramente, criar patentes e oferecer produtos. O centro de radiação são as pessoas, é a comunidade. Porém, esta comunidade não é tratada como carente merecedora de práticas assistencialistas, as quais mantêm a submissão. Não se contenta com o espaço de crítica, embora reconheça que a denúncia é imprescindível para romper as amarras da opressão e da discriminação. Entretanto, objetiva mais, realiza mais, melhor dizendo, trabalha para transformar. Se comunica e interage com a pesquisa e com a extensão para desenvolver mecanismos e estratégias de maior impacto, sem perder a sensibilidade, sem forçar sua presença. Leva informação e oferece meios para a construção do conhecimento crítico, favorecendo a emancipação, a qual mostra os caminhos da transformação social. Não espera por leis e políticas públicas, ouve a comunidade e constrói com ela as estratégias de modificação e proteção contra a dominação excludente.

A partir desse panorama se rememora que os direitos humanos na perspectiva de uma construção sociocultural, nasceram pelo reconhecimento da necessidade de respeito aos direitos e garantias individuais, oponíveis aos próprios sujeitos e também ao Estado. Desse modo, as mulheres e a população LGBT, especialmente na condição de privação de liberdade, sofrem dupla violação. Na condição de vulneráveis se tornam super vulneráveis no encarceramento, pois alvo de discriminação e exclusão social e invisibilidade e desrespeito do Estado na prisão. “Se uma vida não é tratada como se sua perda fosse terrível, então sua perda já está incorporada na noção de vida. É por isso que uma vida tem de ser considerada primeiramente como digna de luto para ser tratada plenamente como vida.” (BUTLER, 2017, p. 44)

O desequilíbrio nas relações de poder e a imposição da heteronormatividade pelo poder dominante do mercado, constituem-se em elementos mantenedores da desigualdade, a qual fragmenta, exclui e oprime os vulneráveis. A violência poderia, ao menos, ser reduzida se normas socialmente construídas não fixassem um lugar para a sexualidade das mulheres associada às ideais de recato, privacidade e falta de direito ao prazer. Quanto à diversidade sexual, a violência poderia ser drasticamente minimizada se o padrão heterossexual não se impusesse como o único normal, moral e digno. A balança do poder está em flagrante desequilíbrio, pende para o lado mais fraco, dos vulneráveis, fora do enquadramento patriarcal e heteronormativo. Há de se refletir e pensar em políticas públicas que transformem as relações de poder com vistas a um reequilíbrio de respeito às diferenças, pois onde existe poder, existe resistência. (FOUCAULT, 2014)

Não pode se falar de garantia universal de direitos enquanto qualquer ser humano, de qualquer raça, gênero, identificação sexual, etnia, religião, se não tiver direitos básicos e mínimos para sua subsistência garantidos e respeitados. E para modificar essa realidade,

são necessários recursos materiais, humanos e financeiros, mas um árduo e demorado trajeto de desconstrução dos mecanismos socioculturais e políticos que mantém as desigualdades e as hierarquias de poder entre os gêneros.

## 4 CONCLUSÃO

A construção e manutenção social dos estereótipos de gênero e da estrutura binária, levaram à manutenção da exclusão e da desigualdade. Os ditames heteropatriarcais mantidos, sobre as estruturas capitalistas da opressão e exploração, constitui-se em modo de dominação de classe e mostra-se como um imaginário social naturalizado nas interações da sociedade. Desse sistema excludente resultam diferentes situações de violência em que as mulheres e a diversidade sexual são submetidas.

Diante disso, a mesma solidez do poder econômico dominante e mantenedor da discriminação e da exclusão sustenta a fragmentação do conhecimento acadêmico e professa a necessidade de inovação e produtos traduzidos em lucro. Afora isso abre-se espaço para um mar de incertezas, onde o humano e a natureza não são protagonistas de projetos e estudos.

Concomitantemente, surge e se fortalece a resistência da universidade com a aliança entre ensino-pesquisa-extensão, ou seja, a indissociabilidade contra a omissão. Essa liga revela-se como agente de transformação sociocultural, ao não permitir que o sistema violador de direitos e garantias fundamentais, reforce e formalize, por meio da legislação, a invisibilidade de mulheres e da população LGBT. A transformação começa pela visibilidade dos problemas, apresentação dos temas tanto em seara judicial como social, investigação científica para fundamentar a necessidade de aproximação entre teoria e prática dos direitos humanos e ainda, na multiplicação dessas ideias na formação acadêmica crítica e cidadã. As profissionais e os profissionais estão chegando ao trabalho, a comunidade está ciente dessa proteção e conhecimento, enfim a trajetória já começou.

Desse modo, os 15 anos da trajetória do Projur Mulher e Diversidade demonstram que a Extensão não se resume a uma escolha entre assistencialismo, inovação e crítica. Pode e deve ser mais, muito mais, isto é, agente de transformação social, atuando de modo horizontal e estabelecendo as alianças com o ensino e a pesquisa, atuando na formação cidadã e democrática desde o ensino médio até a pós-graduação *stricto sensu*.

## REFERÊNCIAS

BBC Brasil. ONU cita Lei Maria da Penha como pioneira na defesa da mulher. (2011). Disponível em: [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2011/07/110706\\_onu\\_mulher\\_relatorio\\_rp.shtm](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2011/07/110706_onu_mulher_relatorio_rp.shtm). Acesso em 19 set. 2017

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Lei n. 7.210/1984. Lei de Execução Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_](http://www.planalto.gov.br/ccivil_). Acesso em 21 out. 2017.

Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as

Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em 21 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-dez-08/brasil-maior-populacao-carceraria-mundo-726-mil-presos>. Acesso em 08 jan. 2018.

BUTLER, Judith. Alianças queer e política anti-guerras. Bagoas-Estudos gays: gênero e sexualidades, Natal, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. (CNJ) Relatório Carcerário 2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80853-populacao-carceraria-feminina-aumentou-567-em-15-anos-no-brasil>. Acesso em 02 de janeiro de 2018.

FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Mapa da Violência 2015 – Homicídios de mulheres no Brasil. Disponível em: &lt;[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)&gt;

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Universidade de Passo Fundo, 2016. [www.upf.br](http://www.upf.br)

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL. (PPI) Universidade de Passo Fundo. 2015. [www.upf.br](http://www.upf.br)

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. (PPC) Universidade de Passo Fundo. 2016. [www.upf.br](http://www.upf.br)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (ONU) Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm)>. Acesso em 21 set. 2017.

---

1) Neste ponto, considerando o objetivo do artigo, bem como a limitação espacial para desenvolver o tema, se optou por descrever a historiografia do Programa Projur Mulher e Diversidade apenas, porém em outra oportunidade será valioso falar sobre a história da extensão na Universidade de Passo Fundo.

# Extensión universitaria en la Universidad Nacional de Luján entre 1973 y 1976

Autor: Analía Gómez.  
Universidad Nacional de Luján, Argentina.

Palabras clave: Desarrollo - Peronismo - Extensión - Universidad Nacional de Luján  
Keywords: Development - Peronism - Extension - National University of Luján

Para citación de este artículo: Gómez, A. (2020). Extensión universitaria en la Universidad Nacional de Luján entre 1973 y 1976. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 21/11/2019

---

## Resumen

La Universidad Nacional de Luján (UNLu) fue creada el 20 de diciembre de 1972 en el marco de la política universitaria del último gobierno de facto de la autollamada “Revolución Argentina”. Pero a pocos meses de su creación cambió el contexto político al asumir Héctor Cámpora como presidente electo el 25 de mayo de 1973. Conjuntamente con su Ministro de Cultura y Educación, Jorge Taiana, dispuso la intervención de las universidades nacionales y se nombraron nuevos rectores. Para el caso de la UNLu fue designado Emilio Mignone. Su rectorado se extendió hasta el 24 de marzo de 1976 cuando ante el golpe de estado presentó su renuncia indeclinable. Durante sus años como rector las actividades de extensión tuvieron un importante espacio entre las múltiples acciones que

llevó adelante la UNLu. Todo esto en consonancia con una nueva política universitaria que propició la vinculación entre las universidades y la comunidad. Teniendo en cuenta lo anterior pretendemos identificar cuáles fueron las actividades de extensión desarrolladas durante los años 1973 y 1976; si las mismas respondieron a las ideas-fuerza que estuvieron en los orígenes de la UNLu, así como también a aquellas que sustentaron la política universitaria del tercer gobierno peronista y observar si durante aquel período se produjeron modificaciones en la actividad extensionista. Para ello hemos recurrido centralmente a dos fuentes: expedientes universitarios y el bisemanario local *El Civismo* en el cual se publicaban periódica y detalladamente las actividades desarrolladas por la UNLu.

## Abstract

The National University of Luján (UNLu) was created on December 20th, 1972 in the framework of the university policy of the last de facto government of the self-called “Argentine Revolution”. However, the political context changed when HéctorCámpora assumed as elected president, on May 25th, 1973, a few months after its creation. Cámpora and his Minister of Culture and Education, Jorge Taiana, ordered the intervention of national universities and new rectors were appointed. In the case of UNLu, Emilio Mignone was appointed. He presented his indeclinable resignation on March 24th, 1976 when the coup d'état took place. During his years as rector, extension activities had an important role among the many actions that UNLu carried out. All this, in consonance with a new university policy that led to the link between universities and the community. Taking into account the above mentioned, we intend to identify the extension activities carried out during the years 1973 and 1976; if they responded to the ideas-force backed up at the origins of the UNLu, as well as to those that supported the university policy of the third Peronist government. We also aimed to observe if, during that period, changes in the extension activity occurred. For this purpose, we have essentially resorted to two sources: university records and the local bi-weekly *El Civismo* in which the activities developed by the UNLu were periodically and in detail published.

La Universidad Nacional de Luján (UNLu) fue proyectada y creada en el marco de la política universitaria de la autollamada “Revolución Argentina”. Durante el último de sus gobiernos de facto, encabezado por Alejandro A. Lanusse, comenzó a implementarse lo que se conoce como el “Plan Taquini”. Fue presentado inicialmente en 1968 por Alberto Taquini (h), por entonces decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), quien propuso crear nuevas universidades nacionales. Los fines, entre otros, fueron dar respuesta a las necesidades de desarrollo regional y al creciente aumento en el número de estudiantes universitarios. Luego de una serie de críticas y resistencias a dicho plan por parte de autoridades educativas nacionales (Mendonça, 2018: 87-88; Mignone, 2014: 39-40) la creación de nuevas universidades se convirtió en parte de la política universitaria. Pero para ello previamente se habían formado Comisiones Pro Universidad en distintas ciudades con el fin de crear casas de altos

estudios. Una de ellas fue la que se conformara en la ciudad de Luján en agosto de 1969 y que tuvo entre otras tantas actividades y tareas la elaboración de un Estudio de Factibilidad (E. de F.) que debía presentarse ante dependencias educativas nacionales para lograr la creación de una universidad nacional. Una universidad que debía servir al desarrollo regional (Cabrera, 2014). Región y desarrollo fueron conceptos que se convirtieron en parte del vocabulario no solo de la planificación estatal sino también en el de técnicos, especialistas y consultores consustanciados con estos fines desde la creación en 1961 del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) (Rovelli, 2006; Rovelli, 2008). No es casual que estos conceptos aparecieran con tal claridad en el E. de F. ya que parte del mismo fue elaborado por Emilio Mignone, quien entre comienzos de 1968 y mediados del año 1969 estuvo a cargo del Sector de Educación Superior y Universitaria del CONADE.

En aquel E. de F. se establecieron los fines y objetivos de la institución a crearse; se describió ampliamente el lugar en el cual tendría su sede la UNLu y su área de influencia; se proyectaron los órganos de gobierno, la estructura académica y las áreas de conocimiento; se fijó cuál sería el régimen de admisión, orientación, evaluación y promoción, etc. Entre los fines, objetivos y funciones se precisaba que una de las misiones sería la extensión universitaria, proyectando un plan que abarcaría diversas actividades tales como “la realización de cursos y seminarios extra-académicos; conciertos; exposiciones; representaciones teatrales; debates; visitas explicadas; congresos, etc. A todo ello hay que agregar la edición de libros, revistas, grabaciones y películas” (1). En el último tomo del E. de F. se especificaban las funciones de extensión, las cuales fueron divididas en: educación permanente; extensión cultural a través de la creación de un Instituto de Actividades Culturales y Extensión Universitaria; asistencia técnica en el área de producción y transformación alimentaria y en el área de protección al menor, la familia y promoción comunitaria, todo esto último en consonancia con las carreras proyectadas para la futura UNLu (2).

El E. de F. fue presentado ante el Ministerio de Cultura y Educación el 18 de julio de 1972 y a fines de ese mismo año, el 20 de diciembre, la UNLu fue creada por Decreto-Ley 20.031. Fue nombrado como rector el Dr. Ramón Rosell, docente e investigador de la Universidad Nacional del Sur. Pero breve fue su rectorado ya que a pocos meses de la creación y apertura de la UNLu el contexto político cambió y con él la política para las universidades nacionales. El 25 de mayo de 1973 asumió como presidente Héctor Cámpora, tras su triunfo en las elecciones que se habían realizado el 11 de marzo. Su Ministro de Cultura y Educación fue Jorge Taiana quien el 29 de mayo, conjuntamente con Cámpora, firmó el Decreto N° 35 a través del cual fueron intervenidas las universidades nacionales estableciendo que debían estar “al servicio del pueblo” y para ello era necesario “establecer un régimen transitorio de gobierno” que quedaría a cargo de nuevos rectores interventores (3). Para el caso de la UNLu fue nombrado Emilio Mignone. Su rectorado se extendió hasta el 24 de marzo de 1976, cuando presentó su renuncia indeclinable al producirse el golpe de estado (4).

A poco de asumir como ministro, Jorge Taiana realizó una exposición ante los nuevos rectores. Se refirió a la política que el gobierno peronista pondría en práctica y entre las tareas prioritarias se encontraba la proyección hacia la comunidad. Decía: “La universidad no es una isla en el proceso nacional y es parte dinámica del cambio, herramienta de la reconstrucción y de la liberación nacional” (5). Mignone, presente en aquella exposición, incorporó lo dicho por Taiana en varios de los documentos por él redactados, así como también hizo uso de la expresión “la universidad no es una isla” en algunas de sus disertaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que los fines de las universidades nacionales ya no estuvieron vinculados tan solo a servir al desarrollo regional, sino que también debían atender a las necesidades del “pueblo” y a la “liberación nacional”, dos conceptos que en adelante se repitieron en las intervenciones públicas de autoridades educativas, en comunicados, en decretos, etc. Para el caso de la UNLu el rectorado de Mignone permitió “la continuidad de la propuesta inicial (...) pero le imprime una orientación de formación integral y popular que supera la típica propuesta tecnocrática del desarrollismo” (Bottarini y Demergasso, s/f: 17).

Para atender entonces tanto a las necesidades del desarrollo como a las del “pueblo”, durante el período 1973-1976 la UNLu proyectó y llevó adelante diversas iniciativas y acciones que la vincularon con distintos actores y espacios de la sociedad local y de su área de influencia. Con tal fin se creó una Dirección de Extensión Universitaria. En adelante nos dedicaremos a aquella nutrida agenda de extensión y para ello hemos recurrido a dos fuentes: los expedientes universitarios y el bisemanario local *El Civismo* en el que se publicaron periódica y detalladamente las diferentes actividades que llevó a cabo la universidad.

## **Extensión para la “región” y el “pueblo”**

Hemos señalado que en el E. de F. para la creación de la UNLu servir al desarrollo regional fue una de sus ideas-fuerza y que a ella se sumó, cambio de contexto político mediante, la de “servir al pueblo”. Idea que ya había estado presente durante el primer peronismo cuando la ley 14.297 estableció este fin, ley que fue derogada en 1955 (López, 2013: 5). Una y otra ideas-fuerza podemos encontrarlas entre los fines de las actividades de extensión planificadas y llevadas a cabo entre 1973 y 1976 en el caso de la UNLu. Una vinculada a la concepción del desarrollismo, que concibió a la universidad como un instrumento para el progreso económico, y otra, asociada a las políticas de los primeros años '70 en los cuales surgió un nuevo concepto de extensión que entendía a esta actividad como parte de una función interactiva con la sociedad (Vuksinic y Méndez: 2018: 88).

Comencemos por una de aquellas iniciativas que ha sido destacada entre las actividades de extensión de la UNLu por aquellos años y que remite a los esfuerzos por vincular la educación superior con otros ciclos de enseñanza (Pérez Lindo, 1985: 170; Rodríguez, 2015: 24). Una de las políticas de admisión de la UNLu fue el ingreso de mayores de 25 años sin estudios secundarios. Asociada a ella se resolvió que quienes quisieran obtener su título secundario pudieran hacerlo en el Centro Educativo de Nivel Secundario N° 35 (CENS), dependiente de la UNLu y de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), esta última bajo la órbita del Ministerio de Cultura y Educación (6). Los centros de Educación de Adultos habían comenzado a crearse a comienzos de la década de 1970 con el fin de que los mayores de 21 años que hubieran terminado el séptimo grado de la escuela primaria pudieran acceder a un título secundario. Esta política que había tenido su origen durante los gobiernos de facto de la autollamada “Revolución Argentina” se vio modificada a partir de la asunción de Cámpora como Presidente. Tal como lo señalara Lidia Rodríguez (1997: 306) el retorno del peronismo al gobierno en 1973 condujo a que se replantearan los objetivos y las políticas de la DINEA que inspirada “en los postulados

freireanos intentaba ahora una respuesta a partir de la incorporación del “pueblo”, en un papel “educador”, en tanto productor de cultura. Frente al desarrollismo y el discurso modernizante se propone la construcción de un nuevo sentido pedagógico-político.”

En el caso de Luján, el CENS que se creó comenzó a funcionar en la Asociación Cultural Florentino Ameghino. Entre otros fines la universidad se proponía: “privilegiar en su accionar a los sectores más desposeídos de la sociedad, por ello su servicio se dirige fundamentalmente a la clase trabajadora” (7). Teniendo en cuenta esto último en agosto de 1974 la UNLu coordinó con la DINEA la firma de un convenio para crear un centro de alfabetización de adultos en el partido de San Andrés de Giles. Se celebró una reunión en un horno de ladrillos de la cual fueron partícipes obreros de la zona, alfabetizadores, el Intendente del partido, funcionarios de la DINEA, el rector y otros funcionarios de la universidad. En dicha reunión Mignone señaló el enriquecimiento que significaba para la labor universitaria su relación con los trabajadores. Decía: “es ésta una universidad que sigue los lineamientos del gobierno popular, y por tanto rompe con los esquemas y con la rigidez académica, para satisfacer en primer lugar, los requerimientos del pueblo” (8).

Para fines del año 1974, el CENS que funcionaba en Luján contaba con un plantel de 22 profesores y 120 estudiantes inscriptos. Comprendía dos áreas de estudios: relaciones de trabajo e higiene laboral y un área agro-industrial. Se señalaba su carácter experimental y al mismo tiempo revolucionario al destacar la íntima relación entre los contenidos de las materias, la evaluación permanente, el dictado en horario nocturno, las clases especiales de apoyo durante los días sábado y la organización de una Comisión de Extensión Cultural integrada por profesores y estudiantes que tenían a su cargo la organización de charlas por parte de especialistas (9).

Otras de las actividades de la Dirección de Extensión Universitaria fue el dictado de cursos de capacitación destinados a distintos actores de la comunidad: funcionarios y empleados municipales, personal de establecimientos de menores, dirigentes sindicales y supervisores de plantas industriales. Atendiendo a estos actores, vale aclarar que se observa la reiteración durante el tercer gobierno peronista de uno de los objetivos que tuviera la universidad durante sus primeras gestiones (1946-1955): la aplicación del conocimiento a la innovación y la tecnología a través de variadas articulaciones con los municipios, la Confederación General del Trabajo, con empresas, etc. (Recalde, 2016: 588).

La UNLu emprendió una capacitación sindical a partir del pedido de Mignone de contactar a los gremios adheridos a la CGT-Regional Luján con el fin de firmar un convenio para el dictado de cursos. Según lo expresado dichos cursos no tuvieron por único fin transferir conocimiento, sino que obedecían también a la “filosofía adoptada por la universidad en lo que hace a canalizar su actividad hacia los sectores populares” (10). Atendiendo a lo anterior durante los últimos meses de 1973 se realizaron cursos destinados a los empleados de la administración pública y a los supervisores de la industria textil ya que en Luján existían varias industrias del rubro, entre ellas Algodonera Flandria, Hilandería Luján, Linera Bonaerense, Fibraco, etc. Al anunciarlos se reiteraban los argumentos: “servir al pueblo y a la comunidad como arma de liberación, dedicando sus esfuerzos sobre todo a la recuperación cultural y perfeccionamiento de la clase trabajadora” (11). A tal punto llegó la vinculación con los trabajadores textiles que los mismos solicitaron al rector participar en las actividades de la universidad al igual que el resto de los alumnos regulares. Este pedido se resolvió favorablemente ya que se permitió que participaran en las elecciones celebradas el 26 de octubre



de 1973 para elegir quienes integrarían el Consejo de Gobierno y las Comisiones Asesoras de la universidad. Al año siguiente, en noviembre de 1974, la Dirección de Extensión Universitaria conjuntamente con ASIMRA, dio inicio al curso sobre control de calidad para los supervisores de las industrias metalúrgicas de Luján y zonas adyacentes.

Pero no todos los cursos de extensión estuvieron destinados al ámbito del trabajo. Un curso que estuvo vinculado con la región como idea-fuerza, fue el Curso de Guía de Turismo Regional. Comenzó a dictarse en el mes de septiembre de 1973. Su duración fue de seis meses y otorgaba un certificado habilitante para ejercer como guía de turismo en Luján y su periferia. Al año siguiente la UNLu firmó un convenio con la Municipalidad de San Antonio de Areco para implementar el curso en esa ciudad. En el acto de apertura Mignone hizo uso de la palabra y se refirió a la “profunda vocación regional de la Universidad (...) Una de las características de la UNLu es su compenetración con el medio y sus deseos de extender sus beneficios a la amplia región que abarca...” (12).

Para 1974 pueden observarse en el Plan Trienal de la UNLu las actividades o proyectos de extensión a desarrollar (13). En dicho Plan se indicaba el número de actividades realizadas en el año 1973, siendo estas 12 en total, mientras que las proyectadas para 1974 sumaban un total de 151, distribuidas a lo largo de dos semestres. Por un lado, tuvieron un fuerte sesgo cultural proponiendo realizar un reconocimiento de músicos, compositores, artesanos, pintores y literatos de la comunidad local y de la región. Por otro, se realizaron una serie de actividades formativas a través del dictado de numerosas conferencias y cursos. Estos estarían dedicados a variadas temáticas tales como Planeamiento e Investigación Educativa, Comunicación Audiovisual, Actualización Impositiva, Capacitación para Personal de Minoridad, para Funcionarios y Empleados Municipales, etc. También se desarrollaron conferencias dedicadas a diversos temas, tales como la problemática social en el marxismo y el cristianismo, los recursos renovables del mar, la contaminación ambiental, la otra cara del desarrollo, el problema energético mundial, etc.

La relevancia dada a las actividades culturales parece haber conducido a mediados de 1974 a la creación del Departamento de Integración Cultural. El mismo concibió su tarea a través de cinco rubros: música, teatro, cine, plástica y letras. Los dos primeros rubros se organizaron a través de talleres y encuentros musicales. En cuanto al cine es de destacar la articulación con la Inspección de Enseñanza Primaria, así como también con directoras y docentes de Luján y Moreno, quienes colaboraron con una muestra recreativa y pedagógica organizada por el grupo C.I.N.E. de Vicente López y el Departamento de Integración Cultural de la UNLu. Este Departamento también organizó una serie de proyecciones con el Cine Club 2001, que había sido creado en Luján en 1969 con el fin de presentar un cine alternativo al comercial propiciando así una función formativa. Se proyectaron distintos films en escuelas y hospitales de Luján y localidades vecinas, así como también en los centros regionales de la UNLu. Se realizaron funciones de cine para niños que tuvieron lugar en instituciones y barrios de la ciudad.

En otro orden de actividades, en octubre de 1974 la Dirección de Extensión Universitaria dio inicio a un ciclo de clases abiertas sobre “Perfiles del Proyecto Argentino”. Pensado como un ciclo popular de cultura política, estuvo a cargo de profesores de la UNLu y se dictó en las localidades de Junín, Escobar, Capilla del Señor, Merlo, General Rodríguez, Arrecifes y Moreno, abarcando temas como ciencia y técnica, política en el proyecto nacional, educación, política agropecuaria, sociología, economía y filosofía.

El año 1975 se inició en el área de extensión con la creación por resolución 44/75 de un Cuerpo de Trabajo de Servicio a la Comunidad que estuvo integrado por un coordinador con rango de asesor del rectorado, un secretario ejecutivo, los coordinadores de los centros regionales y los delegados de los municipios del área de influencia de la UNLu. Al ser anunciado este Cuerpo se precisaba que su función era lograr una universidad volcada totalmente hacia la comunidad prestando un efectivo apoyo al medio. Función que se observa a partir de la realización de cursos destinados a los productores agropecuarios de la zona de influencia de la UNLu y a la actualización docente a partir del requerimiento de docentes de Carmen de Areco y Moreno. En adelante fue la Oficina de Servicios a la Comunidad la que organizó y anunció los cursos y ya no la Dirección de Extensión Universitaria. No hemos podido precisar si esta fue reemplazada por la primera pero las fuentes consultadas así parecen indicarlo ya que las actividades de extensión fueron organizadas e informadas en la mayoría de los casos por la oficina creada. Entre los cursos desarrollados encontramos temáticas tales como apicultura, porcinoecnia, uso y mantenimiento de maquinarias agrícolas, manejo de rodeos de cría, prácticas de producción lechera y administración agropecuaria, electricidad, cirugía general, matemáticas, historia, ecología, etc. Cada curso fue dictado a partir del requerimiento de distintos actores de los partidos de Lobos, Moreno, Salto, General Rodríguez y General Villegas. Puede observarse que las actividades desarrolladas durante el año 1975 fueron sobre todo cursos y conferencias basados en los saberes que podían ofrecerse desde las carreras que dictaba la universidad, entre ellas las que formaban parte del área de producción y transformación de alimentos y del área de educación.

Si observamos las temáticas de los cursos de extensión se percibe que si bien hay continuidad con aquellas que se brindaron durante 1973 y 1974 también hay una notable ausencia. No se registran actividades culturales, las cuales habían tenido un destacado lugar durante aquellos años permitiendo vincular a la UNLu con espacios culturales, barrios, etc. Esto podría explicarse por el viraje en la política universitaria en el marco del giro conservador y autoritario del gobierno de María Estela Martínez (Buchbinder, 2005: 205-206). Recordemos que el 14 de agosto de 1974 Oscar Ivanissevich asumió como Ministro de Cultura y Educación. Intervino las universidades nacionales y puso al frente de las mismas a rectores que provenían de sectores conservadores y reaccionarios. Tal como sucedió con el resto de las universidades, la UNLu y sus actores estuvieron en la mira de las nuevas autoridades a través de tareas de inteligencia. Así quedó registrado en los legajos de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA). Por ejemplo, con fecha 24 de noviembre de 1974 se solicitó información sobre la universidad referida a estatutos, planes de estudios, carreras, integración del cuerpo docente, cantidad de alumnos, etc. Ante dicho requerimiento se respondió que no se podía satisfacer todas las consultas debido al aún estado embrionario de la universidad. Sin embargo, el documento sí se manifestaba una preocupación respecto de la infiltración comunista y del peronismo de izquierda según las categorías utilizadas por el informante (Pagano y Gómez, 2013: 60).

Si bien Emilio Mignone se mantuvo en su cargo al frente de la UNLu la nueva política universitaria emanada desde el Ministerio ahora tenía otros fines. Durante este tramo de su rectorado la extensión universitaria no refleja aquella vinculación con los sectores populares como había sucedido en los años anteriores. Lo mismo ocurrió en otras

universidades, por ejemplo, en la Universidad Nacional del Comahue, en la cual antes de 1974 se había desarrollado una agenda con actividades culturales vinculadas a los sectores populares, pero a partir de la intervención de Remus Tetu esta fue menguando sustancialmente (Iuorno, 2008: 157; Miralles y Cipressi, 2018: 69).

A pesar de este cambio en una parte de las actividades de extensión, hacia fines de 1975 Mignone siguió visitando localidades del área de influencia de la UNLu y recepcionando proyectos. Pero a poco de iniciarse el año siguiente y ante el golpe de estado del 24 de marzo, Mignone presentó su renuncia indeclinable al cargo de rector. Una nueva y oscura etapa se iniciaba para el país, para las universidades y para la UNLu. Queda pendiente analizar cómo todo ello impactó en la política de extensión de esta universidad, que finalizando la década fue cerrada por poco más de cuatro años.

## Notas

- (1) Estudio de Factibilidad, Universidad Nacional de Luján, Tomo I, 1972, p. 53.
- (2) Estudio de Factibilidad, Universidad Nacional de Luján, Tomo VII, 1972, pp. 4-6.
- (3) Decreto N° 35. Intervención a las Universidades Nacionales, 29/5/1973. En Pueblo, educación y Cultura, p.12.
- (4) Al momento de ser designado rector de la UNLu Emilio Mignone contaba con una vasta experiencia en educación superior. Entre 1962 y 1967 fue asesor de la división técnica del Departamento de Educación de la Organización de los Estados Americanos. Tuvo a su cargo el análisis de programas universitarios y la promoción y organización de un programa de becas financiado con fondos de la Alianza para el Progreso. Entre 1968 y 1969 estuvo a cargo del Sector de Educación Superior y Universitaria del Consejo Nacional de Desarrollo. En junio de 1969 fue nombrado Subsecretario Técnico de Educación del Ministerio de Cultura y Educación, cargo que tuvo hasta mayo de 1971. A partir de ese momento comenzó a trabajar como consultor en la elaboración del Estudio de Factibilidad para la creación de la UNLu y de otras universidades.
- (5) Jorge Alberto Taiana, La universidad no es una isla en el proceso nacional, 25 de junio de 1973, p. 15.
- (6) Expediente N° 300, 1974, Archivo General UNLu.
- (7) Expediente N° 302, 1974, Folio 2, Archivo General UNLu.
- (8) “Universidad Nacional de Luján”, El Civismo, 16 de agosto de 1974.
- (9) “Universidad Nacional de Luján”, El Civismo, 5 de octubre de 1974.
- (10) Expediente N° 66, 1973, Folio 6, Archivo General UNLu.
- (11) “Universidad Nacional de Luján”, El Civismo, 15 de septiembre de 1973.
- (12) “Universidad Nacional de Luján”, El Civismo, 11 de mayo de 1974.
- (13) Expediente N° 34, 1974, Folios 43-47, Archivo General UNLu.

## Referencias bibliográficas

Bottarini, R. y Demergasso, L. (s/f). Plan Taquini” y contexto político: continuidades y rupturas en la fundación de la Universidad Nacional de Luján. Recuperado de <http://www.histelea.unlu.edu.ar/doc/resumenespresentaciones/ResumenBottarini-Demergasso-UNC-UNLu.pdf>

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Bs. As. Editorial Sudamericana.

Cabrera, I. (2014). La Universidad Nacional de Luján: una universidad para el desarrollo. *RED Sociales. Revista Electrónica del Departamento de Ciencias Sociales UNLu*, 1 (4), 152-169.

Iuorno, G. (2008). Las políticas y las acciones de Extensión en la Universidad Nacional del Comahue (1973-1976). *Revista de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue*, N° 11, 147- 159.

López, L. (2013). Aproximaciones a la relación primer peronismo-extensión universitaria. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, N° 4.

Mendonça, M. (2018). Creación, nacionalización y escisión: ¿reestructuración? Una aproximación al proceso de transformación del sistema universitario argentino (1971-1973). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IX (24), 82-105.

Miralles y Cipressi (2018). De “extensión” a “transferencia de servicios”. Las transformaciones de la extensión universitaria en la Universidad Nacional del Comahue. *Revista de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue*, N° 19, 59- 80.

Mignone, E. (2014). *Universidad Nacional de Luján. Origen y evolución*. Dirección de Publicaciones e Imprenta de la UNLu: Luján.

Pagano, N. y Gómez, A. (2013). Universidad Nacional de Luján: una aproximación a partir de los archivos de la DIPBA. *POLHIS. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, 6 (12), 54 - 62.

Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Bs. As.: EUDEBA.

Recalde, Aritz. (2016). *Intelectuales, peronismo y universidad*. Bs. As.: Punto de Encuentro.

Rodríguez, Lidia (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En: A. Puiggrós (dirección), *Dictaduras y utopía en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, (pp. 289-319). Bs. As.: Editorial Galerna.

Rodríguez, Laura. (2015). *Universidad, peronismo y dictadura 1973-1983*. Bs. As.: Pro-meteo Libros.

Rovelli, L. (2006). La universidad para el desarrollo: un recorrido por la creación de nuevas universidades en los años 70. *Historia de la Educación Anuario*, Vol. 7, 291-308.

Rovelli, L. (2008). Usos de la idea de universidad regional. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6394/ev.6394.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6394/ev.6394.pdf)

Vuksinic, N. y Méndez, J. (2018). A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación. *Revista Masquedós*, N° 3, Año 3, 81.94.

# Formación universitaria en extensión: cuatro desafíos en tiempos de “la doble vía”

Autores: Juan José Garat, Cintia Analía Barrionuevo.  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Palabras clave: extensión - doble vía - formación - sistemas de conocimiento - género política - medioambiente  
Keywords: extension, double track, training, knowledge systems, gender, politics, environment

Para citación de este artículo: Garat, J. y Barrionuevo, A. (2020). Formación universitaria en extensión: cuatro desafíos en tiempos de “la doble vía”. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaria de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 03/12/2019

---

## Resumen

Si entendemos a la extensión como lo que reflejan las definiciones que adoptaron universidades latinoamericanas en los últimos años, vemos que la vieja concepción de la extensión como acción extramuros, como servicio o como una mera transferencia de información (hecha idea o artefacto) fue reemplazada por concepciones más inclusivas, horizontales e integradoras. El concepto de “doble vía” es crucial en este contexto. Sin embargo, en términos prácticos, ni los presupuestos crecientes –siempre escasos-, ni las definiciones –con una carga de intencionalidad y voluntarismo muy grandes-, ni las políticas –poniendo el acento en actividades de lo más diversas- parecen alcanzar.

En este sentido, ¿por qué no debatir sobre categorías instaladas y deconstruir incluso lo que parece haberse naturalizado de la doble vía? ¿Tenemos que pensar a la “doble vía” como un límite o la podemos considerar, hoy, como una transición hacia una mirada más profunda que involucre nuevas discusiones? ¿Qué herramientas conceptuales tenemos a disposición para llevar a cabo prácticas extensionistas críticas y coherentes con los desafíos actuales? Proponemos una mirada problematizadora de la formación de las y los agentes de extensión y más allá del “deber ser” de las definiciones hoy políticamente correctas en la bibliografía más reciente. En definitiva, queremos identificar ciertas naturalizaciones y proponer una mirada crítica, referidas a: a) los sistemas de conocimiento, b) políticas y política; c) género y d) las cuestiones medioambientales. Explorar este recorte para reflexionar sobre los fundamentos actuales de la extensión es un ejercicio que pretende nutrir las intervenciones, pero sobre todo las iniciativas de formación de quienes llevan a cabo acciones de extensión.

## Abstract

In recent years, Latin American universities have replaced the old conception of extension as an extra-wall action (service or a mere transfer of information) by more inclusive, horizontal and integrative conceptions. The concept of “double track” is crucial in this context. However, in practical terms, neither the budgets, always scarce, or the definitions, with a very large load of intentionality and voluntarism, nor the policies, emphasizing the most diverse activities, seem to be sufficient.

Why not discuss installed categories and deconstruct even what seems to have been naturalized? Do we have to think of the “double track” as a limit or can we consider it, today, as a transition to a deeper look that involves new discussions? What conceptual framework is available to carry out extension practices coherent with the current challenges? We propose problematizing the formation of extension agents beyond the “must be” of the politically correct definitions. In brief, we want to identify certain naturalizations and to propose a critical view, referring to: a) knowledge systems, b) policies and politics; c) gender issues and d) environmental issues. Exploring this, to reflect on the current theoretical basis of extension is an exercise that aims to nurture interventions, but above all, enhance education and training initiatives of those who carry out extension actions.

## Introducción

A principios del siglo XX la Reforma Universitaria marcó un punto de inflexión. La libertad de cátedra, la periodicidad de los cargos de profesores, la designación de los mismos por oposición no fueron las únicas conquistas. Si bien en nuestro país y en Latinoamérica ya se venía hablando y reconociendo a la extensión como una de las funciones de la universidad (Vera de Flachs, 2006), los acontecimientos del ‘18 pusieron en evidencia que había que reivindicar y revalorizar esa “función sustantiva”.

En un artículo sobre la institucionalización de la extensión universitaria, Sandra Gezmet (2012) afirma que a diferencia de la Universidad de Buenos Aires -fundada en 1821, con un perfil más liberal- y la Universidad de La Plata -nacionalizada en 1905 con un perfil republicano y científico-, la de Córdoba -creada en 1613- era profundamente

conservadora, elitista y fuertemente influenciada por su origen jesuita. Estas eran las únicas tres universidades nacionales en la segunda década del siglo XX. Es ese contexto, la Universidad Nacional de La Plata se destaca por sus antecedentes en el campo de la extensión universitaria desde su creación (Fernández Berdaguer, 2007; Jafella, 2006). Sin embargo, concebir este campo como relación necesaria con la sociedad se constituyó como un logro de aquel turbulento junio cordobés.

A lo largo de estas páginas, argumentamos que la Reforma del ‘18 y otras experiencias históricas significaron una primera ruptura con el relativo aislamiento del conocimiento privilegiado del que una universidad elitista y conservadora era guardiana. Una segunda ruptura se da contra el modelo que hoy se vincularía con esa primera etapa, el difusionismo-transferencismo, en los años 70. El cuestionamiento apuntaba, entre otras cosas, en contra de la pretendida unidireccionalidad y neutralidad del conocimiento que la universidad otorgaba (“extendía”) al resto de la sociedad. Decimos que allí radica el origen de la denominada “doble vía”. Es decir que “la doble vía” está alimentada por discusiones que empezaron hace más de 50 años con la problematización de un status quo, con la búsqueda de romper con una postura tradicional. Actualmente se propone re-problematizar la extensión, profundizando en esas discusiones de hace más de medio siglo.

Efectuando una reflexión sustentada por la revisión bibliográfica y el análisis documental, en el siguiente apartado examinaremos este derrotero histórico, para luego analizar la aparente puja entre un modelo transferencista y otro problematizador que conviven con “la doble vía”. Finalmente, luego de situar a las y los lectores en una discusión teórica epistemológica que ha acompañado las últimas décadas de debate universitario, abordaremos el objetivo último de esta contribución: presentar cuatro desafíos fundamentales que alientan una “tercera ruptura”.

## **Ya nadie piensa que extensión es hacer conciertos de música clásica**

Por mucho tiempo la extensión universitaria fue teniendo lugar junto con la docencia y la investigación en las universidades argentinas pero el logro se limitaba a extender conocimientos o a hacer extensión cultural. “Lo que es cultura” era difundido a través de charlas, conciertos, entre otras actividades abiertas al público general. En la Universidad de La Plata, los sábados eran los días en que las aulas estaban abiertas para todos los “ciudadanos comunes”, quienes podían asistir a clases dictadas por profesores universitarios (Gezmet, 2012). Son transformaciones que tenían al movimiento estudiantil como gran protagonista. Animaba a esta política un espíritu altruista que buscaba “llevar la cultura al pueblo” y un acercamiento a los sectores postergados de la sociedad.

Esta concepción y práctica de la extensión que podría considerarse paternalista pervivió hasta entrados los años ‘70, cuando confluyen voces cuestionándola (Freire, 1973; Díaz Bordenave, 1970; Bosco Pinto, 1973; Fals Borda, 1979). Es notable como aquí los debates de la disciplina denominada extensión rural confluyen con los de extensión universitaria y convergen para darle fundamento a lo que Tomassino (2016) denomina “extensión crítica” y que se nombra en sentido amplio como “enfoque dialógico” a partir de los trabajos de un grupo de intelectuales que critican el modo asistencialista y políticamente conservador de la extensión y proponen una mirada transformadora.

En este sentido, la extensión universitaria y la extensión agraria o rural han compartido paradigmas a través del tiempo, pero tienen un desarrollo independiente que estriba fundamentalmente en su origen histórico, el ámbito donde se desarrollan y en la intencionalidad de una y otra. Por un lado, la extensión en la universidad tiene una compleja y desigual relación con la docencia y la investigación, y con el mundo que la rodea -o del que es parte, según el paradigma con que se la defina. Por otro lado, en la agencia de extensión o agencia de desarrollo, limitada al mundo rural en sus comienzos, la extensión se vincula con sujetos de la producción agropecuaria con la finalidad de modernizar la producción o bien transformar algún aspecto de su realidad. De aquí en adelante, al nombrar extensión estaremos haciendo referencia a ambos abordajes.

En la búsqueda del desarrollo de una teoría extensionista y tomando autores de la sociología, en su libro *Extensión Agraria y Desarrollo Rural*, Fernando Sánchez de Puerta (1996) postula la existencia de dos matrices disciplinares que definen dos concepciones de la extensión. Se refiere a los modelos del equilibrio o del consenso (que asumen los postulados de la sociología rural norteamericana de corte funcionalista) y del modelo del conflicto, alrededor del cual se aglutina la mirada crítica de la extensión que nace alrededor de los '70. Siguiendo este planteo, se puede pensar que tanto si su finalidad sea definida por los actores como cuestiones operativas, acotadas y concretas o como una acción política en pos de procesos más amplios de transformación social, siempre hay presupuestos sociológicos que le dan a la intervención una direccionalidad determinada.

Para comprenderlo es importante tener cuenta tanto los modos de entender la sociedad que subyacen en estas acciones, como los múltiples sentidos que adquiere este término en lo que las instituciones de educación superior prescriben para sí mismas. Es decir, oficialmente, en el papel.

## Los sentidos de la extensión en la palabra oficial

Al revisar la “palabra oficial” de universidades argentinas y latinoamericanas se puede argüir que extensión es un modo de nominar que, en simultáneo, parece abarcar demasiado y sin embargo posee fronteras suficientes como para jerarquizar agentes, ocupar espacios físicos, ser definido y subdividido en líneas de acción, tipos de actividades, programas y proyectos.

Para ilustrar esta afirmación, basta revisar documentos institucionales. En el caso de la UNLP (Plan estratégico 2010; Estatuto 2008, Autoevaluación Institucional, 2005) entre las nociones que aparecen asociadas a la palabra “extensión” se puede encontrar:

1. La extensión como una de las funciones de la universidad, junto a docencia e investigación.
2. La extensión como contribución al desarrollo (“económico”, “social”, “comunitario”, “sustentable”).
3. La extensión como acciones de extensión de resultados de su investigación y docencia (“a la sociedad”, a la “comunidad”, incluyendo la propia “comunidad universitaria”). Aparecen tanto los conceptos de “transferencia”, de “asistencia técnica” como el de “democratización del saber” y “doble vía”.



4. La extensión como servicios (“hacia los sectores populares”, “empresas”, ONG’s, “sector público”).
5. La extensión como proceso educativo no formal.
6. La extensión como uno de los criterios para el otorgamiento de mayores dedicaciones al personal docente.
7. La extensión como secciones administrativas (Secretarías de Extensión).
8. La extensión como instrumentos operativos (Proyectos de Extensión).
9. La extensión como espacios físicos (Oficinas y dependencias).

Se observa que los puntos 1, 6, 7, 8 y 9 dan cuenta de aspectos administrativo-institucionales y los puntos 2, 3, 4, y 5 señalan las distintas concepciones que conviven en un mismo tiempo y espacio. En un informe de evaluación externa a la UNLP, de 2010, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CoNEAU) señalaba que “la reciente reforma del Estatuto de la UNLP establece con precisión el concepto de extensión diferenciado del concepto de transferencia. Sin embargo, en algunas facultades aún consideran a la transferencia como una tarea de extensión universitaria.” (CONEAU, 2010:83) y, en el mismo documento, destacaba que en esta institución la “falta de instrumentos para la vinculación de la extensión con actividades de docencia y de investigación” había sido objeto de reflexión. Estas referencias pretenden reforzar la idea de que este modo de nominar no es rígido, sino más bien un proceso de definición y redefinición; que evidencia luchas por el establecimiento de demarcaciones teórico-conceptuales y pujas de índole metodológica entre orientaciones y estilos de intervención concretos.

Haciendo un repaso por estatutos o definiciones “oficiales” se observa que si bien en algunas universidades domina un enfoque tradicional, otras instituciones comienzan a revisar sus definiciones y en las reformas de los estatutos jerarquizan a la extensión y se la define siguiendo un enfoque dialógico o de “doble vía”. Algo similar sucede en las definiciones oficiales de organismos suprauniversitarios latinoamericanos.

Esa renovada mirada del contexto y de la finalidad de la extensión, ya no la concibe como la mera transferencia de conocimientos hacia un individuo pasivo o como la difusión de “la” cultura. Consiste en el reconocimiento del “otro”, como sujeto que sabe y demanda, un actor con intereses más allá de las “ofertas” y que es parte de una sociedad tanto como la propia Universidad. Las discusiones teóricas detrás de esta mirada “renovada” son extensas, sus referencias iniciales tienen por lo menos 100 años y los aportes críticos más reconocidos son de la década del ‘70. Por lo demás, hoy:

...Importa distinguir entre las discusiones conceptuales que buscan actualizar la concepción crítica de la extensión como proceso pedagógico transformador, de las articulaciones discursivas que buscan destituir dicho sentido crítico, subsumiendo a la extensión en las concepciones, modos y gramáticas de los procesos universitarios hegemónicos en el contexto del “capitalismo académico”.

(Slaughter y Leslie en Tommasino y Cano, 2016: 10)

Esta cita refuerza la idea de una puja entre modelos; uno apoyado en el paradigma positivista o transferencista o difusionista o del consenso; y otro en el paradigma problematizador o transformador o dialógico o del conflicto, que se apoyó en autores como Freire, Fals Borda, entre otros, que colaboraron con la construcción de una mirada que hoy parece no alcanzar. En este sentido, un punto a señalar es la “aparición del otro” como

sujeto político, capaz de confrontar, explícita o tácitamente la mirada dominante. Este otro, en palabras de Jorge Huergo, “puede jugar el mismo juego que yo” (Huergo, 2004).

Pero ¿por qué no alcanzaría hoy? En primer lugar porque la “doble vía” establece, en ese “ida y vuelta” de la intervención, un pretendido equilibrio en la relación entre extensionistas y el/la/los/las destinatarios. Sin embargo ¿qué hacer con la evidente complejidad de las relaciones, con los intereses y diferenciales de poder que se ponen en juego en estos procesos? En segundo lugar porque, además, más allá de la historia, de los contenidos que aprenden, de cómo los aprenden, los lugares que ocupan los agentes de extensión, las relaciones que establecen con el “otro” son, las más de las veces, algo poco previsible en una sociedad que se caracteriza por la incertidumbre (Beck, 1992; Bauman, 1999). Pareciera que cuando se insiste, desde una mirada dialógica, muchas veces voluntarista, en horizontalizar las posiciones, las diferencias se hacen palpables en la implementación de los proyectos y eso puede deslegitimar hasta la acción más bien intencionada.

### **Hacia una tercera ruptura**

Al intentar deconstruir los sentidos de la “doble vía”, a partir de los cuales se fue consolidando discursivamente la extensión crítica, surgen nuevas preguntas en torno a al menos cuatro desafíos que atraviesan las intervenciones hoy:

- a) los sistemas de conocimiento;
- b) las políticas y lo político;
- c) las cuestiones de género;
- d) la temática medioambiental;

a- Los sistemas de conocimiento. Cuando intervenimos, inevitablemente nos relacionamos con otro. Y en el caso de la extensión universitaria, ese otro, generalmente es un no universitario. Ese “otro” parte de una construcción de su realidad que no necesariamente comparte con nosotros. Cómo nos aproximamos desde nuestra formación a describir un fenómeno, la explicación que le damos a la realidad, aun pudiendo llegar a resultados similares, parte de construcciones diversas, que tienen que ver con formaciones, experiencias, nuestro entorno, nuestros intereses. En este sentido, Tomatis (2017:20) señala que:

“la praxis extensionista es un permanente acto de conocimiento recíproco, un momento de problematización dialéctica donde universitarios y no universitarios también se problematizan a sí mismos, y ello es parte del proceso educativo en cuanto acción de reconocimiento crítico de la realidad, del mundo”.

En lo anterior se reconoce que la problematización no es una acción unidireccionada ni una mera técnica. Pensarla unidireccionalmente parte de una mirada que se ve a sí misma como universal, neutral y codificable frente a otra mirada local, indisciplinada, cuyos elementos no pueden analizarse por separado, porque precisamente su acción en conjunto, acoplada e interrelacionada construyen una red de significados (Sánchez de Puerta, 1996) que le dan territorialidad y especificidad. En este caso, se pone en relación un pensamiento que podríamos llamar disciplinar en un contexto indisciplinado (Garat y Fava, 2017). Se pone en juego una formación disciplinada, secuenciada y acumulativa en un mundo indisciplinado. Y en esa interfaz (Long; 1999, 2007) corremos el riesgo, si no estamos

atentos, de invisibilizar al otro, a partir de una jerarquización de nuestros saberes porque “en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia” (De Souza Santos, 2005:42) se determinó la universalización de un tipo de conocimiento y saberes.

b- La políticas y lo político. Producto de una formación positivista y pretendidamente neutral en términos de intereses y relaciones de poder, desestimamos que en toda intervención se ponen en juego relaciones personales y grupales que no son ni horizontales ni neutrales, más allá de las buenas intenciones y de las muy aceptadas metodologías participativas con las que abordamos el trabajo. Es decir que aún en un proceso pedagógico transformador se parte de posiciones jerarquizadas que subyacen a toda relación social en el mundo capitalista, patriarcal y colonial-racista (Grosfoguel, 2011). Una pretendida falta de distancia puede sorprendernos frustrando y a la vez negociando la posición de los actores, participantes de la implementación de un proyecto, programa o línea de acción. La clave es, por el contrario, el compromiso de incorporar las tensiones, brechas y malentendidos, considerándolos parte importante del proceso de construcción de conocimientos (Barrionuevo y Cirio, 2014).

c- Las cuestiones de género. Las temáticas de la desigualdad y la violencia de género atraviesan todas las relaciones sociales y redundan en brechas políticas y económicas que comienzan a ser problematizadas tanto al interior como fuera del ámbito académico. El actual cuestionamiento a qué se define como masculino o femenino y las relaciones de poder que estas construcciones sociales implican, tiene raíces históricas en un amplio corpus teórico y en las militancias de los movimientos feministas (Barrancos, 2010). Dicho cuestionamiento está redundado en una transformación de las subjetividades que hace que la cuestión de género sea un “desafío político ineludible”.

En este sentido, tanto en términos teóricos como en términos prácticos, la extensión universitaria dialogará cada vez más con los feminismos si quiere comprender “procesos simbólicos y materiales asociados a los cuerpos y las relaciones de poder que los enlazan” y generar un “entrenamiento para integrar una mirada sensible al género” (Lamas, 2003:8).

d- La temática medioambiental. Los problemas ambientales “han llevado a centrar la atención en la relación entre la ciencia y otras formas de conocimiento” (Clarck y Murdoch, 1997 en Giarraca y Gutiérrez, 1999:69). La importancia de las materialidades (en términos de recursos naturales) y el papel del conocimiento experto se entremezclan con los procesos modernos de especialización, estandarización y homogeneización que, contrariamente a lo que esperaría una mirada estructuralista, implican un encuentro de saberes y de prácticas que muchas veces tiene resultados inesperados (Arce y Fisher, 2009). En este sentido una mirada de las relaciones ser humano-naturaleza necesariamente implica reconocer que la problemática ambiental nos obliga a escuchar lo que todas las partes implicadas en un proceso de extensión tienen para enseñarse entre sí sobre los fenómenos sociales y naturales. Este suma otra forma de superar la visión positivista y cientificista que domina el sentido común académico y atender a las consecuencias en este plano de las acciones concretas.

Llevando una propuesta de educación ambiental en la enseñanza agrotécnica a la formación de profesionales universitarios extensionistas en general, tomamos las palabras de Santiago Sarandón quien afirma que “aún existen modelos de enseñanza basados en una racionalidad tecnicista en los que predominan visiones fragmentarias y reduccionistas de la realidad, que desconocen desarrollos superadores, tales como los que se derivan del

enfoque de sistemas, desde una perspectiva agroecológica” (Sarandón et al, 2001:30). Esta afirmación habla del necesario replanteo de la formación de profesionales, ampliando una mirada del sistema hacia el reconocimiento de variables hasta el momento relegadas por otras visiones acotadas y sesgadas.

## Palabras finales

El artículo examina algunos fundamentos de la extensión con el fin nutrir el debate sobre la extensión y dar cuenta de nuevas preguntas que ayuden a reflexionar sobre la formación de quienes llevan a cabo acciones de este tipo. Particularmente, se entiende aquí a la “doble vía” como expresión de cambios recientes de enfoque a nivel de las instituciones de educación superior, cambios que conceptualmente se asientan en discusiones que tienen más de 50 años. Teniendo en cuenta esta idea pretendidamente inclusiva que deriva del paradigma problematizador freiriano y que a la vez convive con el paradigma difusionista - transferencista que pretendió superar- surge la pregunta sobre cómo trascenderla. A esto se le llama la necesidad de una tercera ruptura, no para negar posibles logros sino para construir una formación en extensión intransigente (en sus motivaciones de aportar, devolver y/o transformar) pero a la vez más realista.

La mirada dicotómica alcanzó para poner en cuestionamiento la mirada unívoca de ese viejo modelo difusionista que sigue vigente en la extensión. Sin embargo es imperioso comenzar a superar dicotomías y el pensamiento binario. Sería deseable seguir produciendo conocimiento en la temática articulando perspectivas que recuperan tradiciones latinoamericanas por mucho tiempo olvidadas en sociología con experiencias prácticas y aportes empíricos originales (una ecología de saberes en palabras de De Sousa Santos, 2006). Género, política, sistemas de conocimiento y medioambiente se enlazan así con la búsqueda de una mejor comprensión del mundo social y son un sendero posible para una formación en extensión actualizada, acorde a las problemáticas de estos tiempos.

## Referencias bibliográficas

Alonso, J. (2010) La extensión universitaria y la perspectiva de género: acciones para la visibilización y la igualdad en la universidad.

Arce, A. y Fisher, E. (2009). Creating Natural Knowledge: Agriculture, Science and Experiments. In Sillitoe P. (Ed.), *Local Science Vs Global Science: Approaches to Indigenous Knowledge in International Development* (pp. 175-190). Berghahn Books

Barrionuevo, C. A. y Cirio, G. (2014) “Geógrafos y sociólogos ‘en campo’: notas sobre un diálogo técnico-metodológico desde una óptica reflexiva” *Actas de las XV Jornadas de Investigación*. Centro de Investigaciones Geográficas y Departamento de Geografía. La Plata, 25 de septiembre. [En línea]

Barrionuevo, C.A. y Garat, J. (2017) La formación en extensión como desafío. Reflexiones a partir de la determinación curricular de la extensión agropecuaria en La Plata en los años 60. *Revista +E* (6), 64-73.

Bosco Pinto, J. (1973). Extensión o educación: una disyuntiva crítica. *Desarrollo Rural en Las Américas* 5 (3), 165-186

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

CONEAU. 2010. Universidad Nacional de La Plata. Informe Final de Evaluación Externa. Buenos Aires.

de Sousa Santos, B. (2005) “La Universidad en el S XXI” en *Umbrales* <[http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev\\_plan\\_estudio\\_cp/materiales\\_de\\_lectura/universidad/03\\_de\\_Sousa\\_Santos\\_La\\_Universidad\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos_La_Universidad_en_el_siglo_XXI.pdf)>

de Sousa Santos, B. (2006) “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires).

Díaz Bordenave, J. (1970) *Un nuevo rumbo para la extensión para la extensión en América Latina*. IICA ed.

Dora Barrancos (2010) “Mujeres en la Argentina: un balance frente al Bicentenario” en *Revista de Trabajo*, 6 (8), 323-331.

Dubet, F. (2011) *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Fals Borda, O. (1979). “Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla” Edición en inglés, en *Dialectical Anthropology* (4), 33-35.

Fernández Berdaguer, Leticia (2007): “La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos” en: Pedro Krotsch, Antonio Camou y Marcelo Prati (coord.) *Evaluando la evaluación*. Buenos Aires: Prometeo.

Garat, J. y Fava, M. (2016) “Formarse para... Formarse con” en *Revista Facultad de Agronomía*, Vol 116 Núm 3 <http://revista.agro.unlp.edu.ar/index.php/revagro/article/view/1469>

Gezmet, S. (2006) *Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos* <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf>

Giarraca, N. y Gutiérrez, P. (1999) “Una aproximación a los estudios agrarios en Europa y en Estados Unidos en este siglo” en Norma Giarraca (coord.) *Estudios Rurales. Teoría, Problemas y Estrategias Metodológicas*. Editorial La Colmena. Buenos Aires.

Grosfoguel, R. (2011) “La descolonización del conocimiento: diálogo Crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos” En *VV.AA Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIDOB Ediciones.

Huergo, J (2004) *Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural*. Revista *Dialoguemos*. INTA. Año 8 Número 14. Pp 9-13. Buenos Aires

Jafella, S. (2006) “Universidad Nacional de La Plata: dos concepciones en su período fundacional” en *Anales de la educación común*. Año 2 Núm 5. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pp. 193 a 201.

Lamas, M. (2003) “Género: claridad y complejidad” en A. Giglia, C. Garma y A. P. de Teresa (comp.), *¿Adónde va la antropología?* México: División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM- Iztapalapa.

Long, N. (1999). “The multiple optic of interface analysis, UNESCO Background Paper on Interface Analysis”. Holanda: Wageningen University.

Long, N. (2007). *Sociología del Desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor*. México: El Colegio de San Luis CIESAS.

Freire, P. (1971). *¿Extensión o comunicación?* Ed. SXXI. Buenos Aires.

Riatti, S. y Maffía, D. (2005) Género, ciencia y ciudadanía. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, CLXXXI, 539-544

Siderac, S. Educación y género en latinoamérica: desafío político ineludible en <http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2015/11/Siderac-Silvia-comp-Educaci%C3%B3n-y-G%C3%A9nero-en-Latinoam%C3%A9rica.compressed.pdf>

Sánchez de Puerta, F. (1996). *Extensión agraria y desarrollo rural. Sobre la evolución de las teorías y praxis extensionistas*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Serie Estudios n° 123.

Sánchez de Puerta, F. (2004). “Agroecología, desarrollo, comunicación y extensión rural: La construcción de un paradigma ecosocial en Iberoamérica” en CIMADEVILLA, G. y CARNIGLIA, E. (eds): *Comunicación, ruralidad y desarrollo. Mitos, paradigmas y dispositivos del cambio*. Buenos Aires. INTA, pp. 251-263.

Sarandón, S.; Cerdá, E.; Pierini, N; Vallejos, J; Garate, M. L. (2001) “Incorporación de la agroecología y la agricultura sustentable en las escuelas agropecuarias de nivel medio en la Argentina. El caso de la escuela agropecuaria de Tres Arroyos” en *Tópicos de la educación ambiental* Vol 3 Núm 7 pp. 30-42.

Sarandón S. (2002) “Incorporando el enfoque agroecológico en las instituciones de educación agrícola superior: la formación de profesionales para una agricultura sustentable” en *Agroecología e desarrollo Rural Sustentável* Vol 3 Núm 2. Porto Alegre.

Tomatis, K. (2017) *Teoría y praxis de la Extensión Universitaria. Una lectura desde el MERCOSUR en Fronteras Universitarias en el MERCOSUR*. <http://hdl.handle.net/10915/60004>

Tommasino, H.; Cano, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. *Universidades* [Internet]. (67):7-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

Universidad Nacional de La Plata. 2010 Plan estratégico La Plata: Publicación Institucional.

\_\_\_\_\_. 2009. Estatuto de la UNLP. La Plata: Publicación Institucional.

\_\_\_\_\_. 2005. Autoevaluación institucional. La Plata: Publicación Institucional.

Vera de Flachs, M. (2006). “Un precedente de la Reforma de’18. El primero congreso de estudiantes americanos. Montevideo 1908” en María Vera de Flachs y Borja, F. (Dir.) *Reformas Universitarias y movimientos estudiantiles en América y EUROPA*. Córdoba: Baez Ediciones. Disponible en: [www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/vera%20R.pdf](http://www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/vera%20R.pdf)

Vercellino, S. y Del Carmen, J. (2014). “Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos”. Ponencia presentada en las III Jornada de Extensión del Mercosur. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 10 y 11 de abril.

# Grupo de adolescentes: uma experiência educacional na atenção primária em saúde- Bahia-Brasil

Autores: Silvana Gomes Nunes Piva, Luana Rodrigues dos Santos, Fabiane da Silva Santos, Jenifen Miranda Vilas Boas, Isadora Rios da Silva, Gizélia dos Santos Souza. Universidade do Estado da Bahia Campus, Brasil.

Palavras Chaves: Adolescência, Educação em saúde; Atenção Primária em saúde, Estágio Supervisionado.  
Keywords: Adolescence, Health Education; Primary Health Care, Supervised Internship.

Para citación de este artículo: Nunes Piva, S.; Rodrigues dos Santos, L.; da Silva Santos, F.; Vilas Boas, J.; Rios da Silva, I. y dos Santos Souza, G. (2020). Grupo de adolescentes: uma experiência educacional na atenção primaria em saúde -Bahia-Brasil. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.  
Recepción: 12/08/2019      Aceptación final: 03/12/2019

---

## RESUMO

A adolescência inicia-se com as mudanças corporais da puberdade e termina com a inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta, sendo considerada uma época de grandes transformações, as quais repercutem não só no indivíduo, mas em sua família e comunidade. Este estudo teve como objetivo descrever sobre a experiência da implementação de um grupo de adolescentes na Atenção Primária em Saúde (APS) de um Município da Bahia, por estudantes do Estágio Supervisionado I, disciplina do 8º semestre do curso de Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia Campus-VII – Bahia-Brasil. Trata-se de um relato de experiência, exploratório e qualitativo, desenvolvido através de rodas de conversa com as adolescentes, que buscou proporcionar um momento de interação e troca de conhecimento sobre questões diversas que envolvem o período da adolescência e sexualidade. Assim, foi possível perceber na prática do estágio na APS a importância da educação em saúde no âmbito escolar e do desenvolvimento de atividades educativas extramuros da Unidade de saúde, pois estas ações permitiram aos adolescentes vivenciarem o processo de aprendizagem em grupo compartilhada com profissionais de

saúde. Este espaço permitiu as adolescentes conhecer mais sobre seu corpo e o seu processo de transformação, discutir sobre cuidado em saúde, conversar sobre suas vivências, sem medo de represálias, ou vergonha do que estão pensando ou consideram certo ou errado. Esta ação colabora para o desenvolvimento da Promoção, Prevenção e recuperação da saúde de adolescentes nos espaços comunitários e sociais.

## **RESUME**

Adolescence begins with the corporal changes of puberty and ends with the social, professional and economic insertion in adult society, being considered a time of great transformations that affect not only the individual, but also his family and community. This study aimed to describe the experience of implementing a group of adolescents in Primary Health Care (PHC) of a municipality of Bahia, by students of Supervised Internship I, discipline of the 8th semester of the Nursing course of the State University from Bahia Campus-VII - Bahia- Brazil. This is an experience report, exploratory and qualitative, developed through conversation circles with adolescents, which sought to provide a moment of interaction and exchange of knowledge on various issues involving the period of adolescence and sexuality. Thus, it was possible to realize in the practice of the internship in PHC the importance of health education in schools and the development of extramural educational activities of the Health Unit, as these actions allowed the adolescents to experience the learning process in a group shared with health professionals. . This space allowed the adolescents to know more about their body and its transformation process, discuss health care, talk about their experiences without fear of reprisals, or ashamed of what they are thinking or considering right or wrong. This action contributes to the development of the Promotion, Prevention and health recovery of adolescents in community and social spaces.

## **INTRODUÇÃO**

A adolescência é marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (Brasil, 2017a). Essa fase é marcada pela transição da infância para a vida adulta, definida pelos impulsos do desenvolvimento físico, emocional, sexual, mental e social. Inicia-se com as mudanças trazidas pela puberdade e finaliza ao consolidar seu crescimento e personalidade atingindo independência financeira e inclusão social (Eisenstein, 2005).

O processo de adolecer é marcado pela manifestação de inúmeros sentimentos, como ansiedade, medo, dúvida, uma vez que vivenciam não somente alterações físicas, mas também alterações hormonais, comportamentais e sociais (Hockenberry, Wilson & Winkelstein 2006).

A maneira como os adolescentes expressam e vivem a sua sexualidade é influenciada por vários fatores que estão associados: a qualidade das suas relações emocionais e afetivas, relações com seus grupos de pares, as transformações físicas, psicológicas, cognitivas e sociais trazidas pelo crescimento e desenvolvimento e pelo início da capacidade reprodutiva, até os valores, crenças, normas morais, mitos e tabus, e tradições da família e do meio social que compartilham (Brasil, 2017a).



Para lidar com a adolescência em sua complexidade biopsicossocial, é necessário que trabalhos multidisciplinares e interdisciplinares sejam desenvolvidos. Portanto é fundamental ir além do atendimento clínico e buscar parcerias com outros setores, com o propósito de adquirir maior efetividade nas ações de atenção voltadas a saúde do adolescente (Tôrres, Nascimento & Alchieri, 2013).

O espaço escolar pode ser uma dessas parcerias que através das atividades de Educação em Saúde, seja ela mediante a concretização de oficinas, por exemplo, através da interação de educador e educando mediante o desenvolvimento de dinâmicas de grupo, possibilita a aprendizagem compartilhada, conhecimento coletivo e a aquisição da autonomia pelos adolescentes no cuidado de sua saúde física, mental e emocional (Jeolás & Ferrari, 2003; Araújo, Rocha & Armond, 2008).

O Programa de Saúde na Escola (PSE) instituído em 2007 se mostra como uma estratégia de associação da educação com a saúde na prestação de políticas voltadas para crianças, adolescentes, jovens e adultos do ensino público (Brasil, 2017b). Objetiva-se no fortalecimento das ações de desenvolvimento integral, permitindo aos escolares participações em programas de saúde que visem o enfrentamento de vulnerabilidades e garanta melhor qualidade de vida (Brasil, 2011).

De acordo com o Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, fica instituído o Programa de Saúde na Escola como o intuito de contribuir para a educação integral de estudantes de escolas públicas por meios de ações preventivas, objetivando promover a saúde, a cultura da paz, reforçando meios de prevenções de agravos a saúde, e proporcionando a criação de vínculo entre as redes públicas de saúde e de educação (Brasil, 2007).

Apesar do empenho da Estratégia de Saúde da Família (ESF) voltado à saúde do adolescente, ainda se nota na rotina dos atendimentos nas Unidades Básicas de Saúde uma baixa frequência de adolescentes no serviço e pouca oferta de ações específicas para os mesmos, evidenciando que as ações voltadas à sua saúde ainda deixam a desejar (Ferrari, Thomson & Melchior, 2006).

Nesse contexto é imprescindível a ampliação do acesso do adolescente a unidade de saúde, de modo que proporcione a consolidação da atenção integral à saúde desse público, à medida que estimula a participação dos adolescentes nos serviços da atenção básica, contribuindo para melhoria da qualidade de vida dos mesmos e modificações no perfil de saúde da comunidade (Vieira, Gomes, Machado, Bezerra & Machado, 2014).

Neste sentido este trabalho tem como objetivo relatar a implementação de um grupo de adolescentes pela atenção Primária em saúde de um município da Bahia que teve a intencionalidade de proporcionar um momento de interação e troca de conhecimento sobre questões diversas que envolvem o período da adolescência e sexualidade, a fim de transforma-los em multiplicadores de informação e críticos em conhecimento.

## **METODOLOGIA**

O grupo de adolescentes surgiu como estratégia desenvolvida durante o Estágio Supervisionado I, disciplina do 8º semestre do curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia Campus-VII – Bahia- Brasil em conjunto com o campo de estágio Estratégia de Saúde da Família de Missão do Sahy, localizada na zona rural da cidade Senhor do Bonfim – BA, Brasil.

A iniciativa da criação do grupo surgiu em uma conversa com duas agentes comunitárias de saúde (ACS) da unidade de saúde, que relataram sua preocupação com o número de adolescentes grávidas e a vulnerabilidade as infecções sexualmente transmissíveis-IST na comunidade. Diante da problemática também citada no planejamento estratégico situacional da unidade foi vislumbrado à oportunidade de trabalhar educação em saúde com esse público.

Esse relato de experiência é um estudo exploratório com abordagem qualitativa dispendo como caminho metodológico a roda de conversa por ser um método vantajoso para colher informações, visando oferecer um espaço de vivências onde oportunizou as adolescentes discutir, adquirir e compartilhar conhecimentos acerca da sexualidade e possibilitar a troca de experiência entre elas.

A pesquisa exploratória visa desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias já existentes, criando problemas e hipóteses (Gil, 2002). A abordagem qualitativa integra-se no mundo dos significados das ações, relações humanas e suas subjetividades onde há vínculos entre sujeitos e objetos que não podem ser quantificados (Minayo, 2001).

A roda de conversa é uma prática social que proporciona compartilhar o aprendizado com base em conversas dialogadas com divergências de visões de mundo, personalidades e histórias de vida (Souza, 2012). A roda de conversa é uma construção particular de cada grupo que se constrói por um momento de diálogo, que gera a interação entre o grupo e os mediadores, criando um espaço para diálogo e reflexão, faz com que os membros se sintam amparados e acolhidos e permite se conhecer e reconhecer. (Warschauer, 2001).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o período de estágio foram realizados oito encontros, com a participação de 13 adolescentes com idade entre 16 e 19 anos, matriculadas na 2ª e 3ª série do ensino médio, que em sua maioria possuíam vida sexual ativa. Os encontros do grupo de adolescentes denominado “Fala Garota”, foram mediados por 04 acadêmicas de enfermagem e supervisionado por professora/enfermeira da Universidade, responsável pelo estágio onde os encontros aconteceram no Colégio Estadual Missão do Sahy e recebeu esse nome por ser constituído apenas por garotas, pois não houve adesão de meninos.

Em parceria com o grupo de Agentes Comunitários de Saúde foi proposto uma reunião de adolescentes na unidade de saúde, mas a primeira tentativa de encontro foi frustrada devido à escolha do local para realização, a própria unidade de saúde, os convites foram enviados pelas ACS aos adolescentes das suas áreas. Tendo em vista o constrangimento desse público em adentrar a unidade de saúde para discussão das temáticas propostas, uma vez que o adolescente pode acabar sofrendo estigma pelos profissionais de saúde.

O estudo de Santos e Ressel (2013) relata que os adolescentes precisam ser bem acolhidos quando procura o serviço de saúde, esta acolhida deve ser cordial e compreensiva, de maneira que os façam sentir valorizados e tenham confiança no profissional que os recebe ali, uma vez que muitos adolescentes enfrentam inúmeros tabus até chegar ao serviço de saúde para requerer alguma ajuda ou esclarecimento sobre sua própria saúde.

Sendo assim a proposta do grupo foi lançada novamente durante uma palestra de educação sexual nesse mesmo colégio, contamos com o apoio da direção que nos cedeu o espaço e material didático que fossemos precisar para mediar os encontros. Como não

coincidia com o horário das atividades escolares houve a adesão dessas garotas, pois os encontros foram todas as terças feiras das 13h30min às 15 horas.

O Colégio Estadual Missão do Sahy atende a comunidade oferecendo educação nas séries 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio no turno matutino, e Educação para Jovens e Adultos (EJA) no período noturno e conta ainda com um programa do governo intitulado Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que realiza suas atividades em turno vespertino.

## **Descrivendo os encontros:**

### **1º Encontro**

No primeiro contato tivemos a presença de 12 adolescentes que se mostraram um pouco tímidas, foi esclarecido o objetivo do grupo e realizadas as devidas apresentações, as adolescentes falaram suas expectativas em relação ao grupo. Informamos quais temas poderiam ser abordados, e diante disso foram surgindo várias dúvidas e curiosidades por parte das adolescentes, que foram esclarecidas mediante o nosso conhecimento. Passamos uma caixa de sugestões para que fossem depositadas as temáticas que elas gostariam que fossem trabalhadas no decorrer dos encontros, pois muitas vezes as adolescentes sentem-se inibidas em explicitar suas dúvidas por imaginarem que seus questionamentos sejam insignificantes. Dentro da caixa foram encontradas poucas sugestões, sobre gravidez na adolescência e corrimento vaginal. Diante dos palpites e das dúvidas surgidas no momento, foi escolhido o tema sobre corrimento vaginal para ser trabalhado no próximo encontro.

### **2º Encontro**

Nesse segundo encontro o tema trabalhado, foi definido de acordo com as sugestões dadas pelas meninas no primeiro momento. Foi realizada uma roda de conversa, onde as cadeiras estavam dispostas em formato de círculo, que segundo Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2017) e Freire (1970), as rodas de conversas viabilizam o diálogo entre os participantes, criando a possibilidade de atribuir um novo significado ao conhecimento e a suas experiências, proporcionando melhor percepção e reflexão dos assuntos abordados. Essa metodologia foi adotada em todos os encontros que envolveram discussão de temas.

Participaram 07 meninas, e a temática desse encontro foi Corrimento Vaginal. As garotas tinham muitas dúvidas sobre o tema: diferença entre a secreção fisiológica e o corrimento vaginal, se todo corrimento é indício de IST, quais doenças causam corrimento e as formas de tratamento.

Foi desenvolvida uma dinâmica sobre mitos e verdades, em que as adolescentes receberam plaquinhas que continham de um lado o sinal de negativo na cor vermelha indicando mito, e do outro o sinal de positivo na cor verde, indicando verdade. Foram lançadas afirmações e perguntas diversas sobre a temática e com as plaquinhas, as garotas respondiam se mito ou verdade de acordo com os seus conhecimentos prévios.

Após serem dadas as respostas, realizava-se uma reflexão sobre a questão, sendo que as consideradas como mito eram esclarecidas, mostrando a veracidade do fato e as questões verdadeiras eram explicadas, a fim de instruí-las. Com as dúvidas sanadas as garotas foram incumbidas de multiplicar o saber adquirido, demonstraram interesse e empolgação com o grupo, tornando-se uma atividade prazerosa para ambos os lados, educandos e educadores.

### **3º Encontro**

Antes de iniciar o terceiro encontro foi questionado sobre a experiência e como se deu a multiplicação de saberes, elas relataram que o encontro foi de grande importância para sanar suas dúvidas e conhecer mais sobre o assunto pouco abordado na escola e no contexto familiar. Também foi relatado que as mesmas convidaram outras meninas, que infelizmente não aderiram ao convite.

Nesse encontro tivemos a participação de 06 garotas, e foi abordado o tema Ciclo Menstrual. As garotas se sentiram bem mais a vontade, pois perguntaram bastante e compartilharam suas experiências. A atividade desenvolvida através da roda de conversa com discussão sobre: menstruação irregular, cólicas menstruais e métodos de alívio, uso de absorventes e higiene durante esse período. Ensinamos a fazer e como utilizar a tabelinha para que elas pudessem entender seu ciclo menstrual.

Foi um encontro produtivo, uma vez que além de passar o que sabíamos aprendemos bastante com elas, pois a roda de conversa nos possibilita a troca de experiências pessoais e profissionais, se transformando em um espaço de reflexões, capaz de produzir um melhor enfrentamento de questionamentos e relações cotidianas (Melo & Cruz, 2014).

### **4º Encontro**

Esse encontro foi direcionado ao lazer além de conhecer e explorar o território onde vivem, tivemos a participação de 06 meninas, e fomos acompanhadas por uma agente comunitária de saúde. As garotas nos levaram para visitar a cachoeira Pedra da Baleia que é um ponto turístico da comunidade. Fizemos uma caminhada de 20 minutos até chegarmos ao ponto principal, onde podemos desfrutar de belas paisagens que deixamos registradas em fotos, e de conversas sem tema proposto, juntamente com um piquenique. Esse encontro diferenciado contribuiu para firmar ainda mais o vínculo do grupo e confiança entre todos que ali estavam.

Martins, Garcia e Passos (2008) afirma que é de extrema importância a integração da equipe de saúde da família com a comunidade, para poder entender os seus comportamentos psicossociais e espirituais, compreendendo assim a sua realidade de vida seja individual ou coletiva, para orientá-los na promoção da saúde.

O vínculo entre profissional de saúde e comunidade se constitui a partir do momento que este profissional se interessa pelo usuário, reconhecendo suas particularidades, individualidades e realidade de vida, necessitando compreender esses pacientes além de suas doenças, para que possa promover ações que visem as suas reais necessidades de maneira acolhedora e integral (Ilha, Dias, Backers & Backers, 2014).

### **5º Encontro**

Tivemos como tema: exame citopatológico, com a presença de 07 garotas. Elas demonstraram receio ao exame por ser um procedimento invasivo e relataram não ter coragem de fazer por pensar que é doloroso e por vergonha de ir à unidade de saúde, por ser uma comunidade pequena com pouco mais de 3.000 habitantes, onde quase todos se conhecem e possuem costumes culturais permeados por alguns estigmas perante a temática sexualidade.

Nesse encontro levamos os materiais utilizados para realizar o exame citopatológico e explicamos como o exame é realizado, salientamos que a faixa etária para realização do

exame é de 25 a 64 anos, como elas não se adequam ao perfil epidemiológico orientamos aquelas que possuíam vida sexual ativa e que se sentissem a vontade a realizar o exame para rastreio de Infecções Sexualmente Transmissíveis- IST.

### **6° Encontro**

O tema da vez foi uso de preservativos na prevenção de IST e gravidez indesejada. Utilizando a roda de conversa discutimos justamente com as 05 meninas presentes, sobre a importância do preservativo masculino e feminino, demonstramos a forma correta de colocá-los. Abordamos as IST e as formas de transmissão e encerramos discutindo sobre as dificuldades enfrentadas diante de uma gravidez indesejada.

Mais uma vez percebemos o fortalecimento do vínculo entre o grupo, elas sentiram-se bem a vontade para opinar sobre a temática e esclarecimentos de dúvidas.

### **7° Encontro**

Nesse dia fomos surpreendidas com a visita de dois rapazes de 17 anos os quais foram até o colégio para participar do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que de acordo com a Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, busca apoiar e incentivar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional (Brasil, 2009).

Essas atividades aconteceriam posteriormente ao “Fala Garota”, e propusemos aos garotos participar do nosso encontro. A surpresa foi bastante agradável tendo em vista a temática do encontro não ser específica para garotas, pois se tratava do teste rápido de HIV e Sífilis os quais são de fácil execução cuja leitura e interpretação dos resultados são realizados em no máximo em 30 minutos sem necessidade de estrutura laboratorial (Brasil, 2017c).

Foi abordada a sua importância e lançamos a proposta de realização do teste, explicamos que o teste é feito de forma sigilosa por um profissional de saúde com consentimento de quem estivesse disposto a realizar, e todos se mostraram interessados sendo encaminhados para unidade de saúde da família.

### **8° Encontro**

Esse foi o nosso último encontro com o grupo e tivemos a participação de 08 meninas, sendo sempre as mesmas a participarem de todos os encontros, variando a falta apenas de uma a duas por encontro. A assiduidade das garotas proporcionou a criação de vínculo entre nós.

Podemos perceber através de suas falas ao relatarmos a falta que o grupo causaria e o quanto aprenderam com as conversas, nesse encontro foi realizado a confraternização de encerramento do grupo, pois também estávamos encerrando nossas atividades do estágio curricular supervisionado I, com o comprimento de 450 horas.

Foi realizada uma dinâmica que abordou os sentimentos e emoções a fim de sensibilizar as partes envolvidas, considerando que o público era adolescente e que estes lidam com os acontecimentos da vida de forma mais complexa.

Aplicou-se também um questionário com duas perguntas (Quadro 1) com intenção de avaliar o grupo e o significado que ele teve para as garotas.

Quadro 1. Respostas do questionário aplicado como atividade do grupo “fala garota”. Senhor do Bonfim- BA, Brasil, 2017.

Adolescente	Qual a importância da criação do grupo?	Como o grupo ajudou no seu crescimento pessoal?
1	"É que foi muito importante saber sobre como se proteger e os cuidados que temos que ter".	"Ajudou a tirar dúvidas e a ter cuidados como mulher".
2	"Aprender coisas novas coisas que não sabia, ficar ciente do que pode acontecer devido as relações sexuais".	"Tirou muitas dúvidas, me fez abrir os olhos diante de muitas coisas".
3	"Foi importante criar o grupo por conta de aprendermos com vocês tirar dúvidas por não ter com quem conversar sobre esses assuntos".	"Ajudou a me conhecer, conhecer meu corpo, tirar minhas dúvidas".
4	"É bom porque ajuda muito as pessoas a entenderem mais sobre o assunto".	"Ajudou muito aprendi coisas que eu não sabia que existia".
5	"Ter conhecido vocês e toda a aprendizagem que vocês transmitiram pra nós".	"Tirou as dúvidas que nós tínhamos e bons conselhos que vocês deram".
6	"Para interagir, criar vínculos e aprender coisas novas".	"Tirou as dúvidas".
7	"Porque elas nos ensinaram muitas coisas".	"Muito pois elas tiraram dúvidas e esclareceram muitos assuntos".
8	"A importância é que eu pude aprender muitas coisas".	"Tirou minhas dúvidas".

Fonte: Elaborado pelo autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência com o grupo de adolescentes, foi possível perceber na prática a importância da educação em saúde no âmbito escolar e do desenvolvimento de atividades educativas extramuros da Unidade de saúde, tendo em vista que o público referido é em demasia complexo para adentrar a Unidade de Saúde, optou-se por ir à busca dos mesmos, e a princípio o que era apenas uma estratégia, estreitou vínculos que serão levados para toda vida.

Quando os adolescentes vivenciam o processo de aprendizagem em grupo, passam a se desenvolver melhor e aprendem a lidar e conversar sobre suas vivências, consegue estabelecer relações e assim explicitam melhor suas opiniões, sem medo de represálias, ou vergonha do que estão pensando ou consideram certo ou errado. O grupo considerou as atividades realizadas, como um espaço de tirar as dúvidas, conhecer seu corpo e sobre a importância dos cuidados em saúde.

Com a evolução do processo grupal passou a ser perceptível, que agora, aquelas adolescentes seriam multiplicadoras de conhecimento, o que é de grande valia para o trabalho de saúde e educação com a comunidade, pois estes propagarão os conhecimentos para amigos, familiares e até mesmo desconhecidos. De certa forma, essa propagação auxilia na rotina da Equipe de Saúde da Família.

Considerado a valiosa vivência no estágio, além de aliar a teoria à prática foi vivenciada a realidade das adolescentes da referida comunidade, conhecemos suas histórias, seus estigmas, costumes, saberes e anseios, enfim, afinamos um elo. Fomos além, e ampliamos o pensamento que a educação em saúde não é demonstrar apenas o nosso conhecimento, mas é entender o outro em sua complexidade, em seu contexto sócio-cultural, econômico, e acima de tudo respeitar e valorizar o conhecimento de cada indivíduo, e inserir em seu processo saúde-doença, mas deixa-lo ser protagonista em sua própria história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, A., Rocha, R.L., & Armond, L.C. (2008). O grupo de adolescentes na escola: a percepção dos participantes. *REME rev min en-ferm*, 12(2), 207-12. Recuperado de: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/259>

Brasil. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm)

Brasil. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Brasília, DF. Recuperado de: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0971\\_03\\_05\\_2006.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0971_03_05_2006.html)

Brasil. Ministério da Saúde. (2011). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Instrutivo PSE/ Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de: [http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/passos\\_a\\_passos\\_pse.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/passos_a_passos_pse.pdf)

Brasil. Ministério da Saúde. (2017a). Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 234 p. Recuperado de: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger\\_cuidar\\_adolescentes\\_atencao\\_basica.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica.pdf)

Brasil. Portal da Saúde – Sus (2017b). Programa de Saúde na Escola. Brasília. Recuperado de: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php>

Brasil. Ministério da Saúde. (2017c). Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de: <http://www.aids.gov.br/pt-br/profissionais-de-saude/testes-rapidos>.

Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, 2(2), 6-7. Recuperado de: [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=167](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167)

Ferrari, R. A. P., Thomson, Z., & Melchior, R. (2006). Atenção à saúde dos adolescentes: percepção dos médicos e enfermeiros das equipes da saúde da família. *Cad. Saúde Pública*, 22(11), 2491-2495. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102311X2006001100024&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2006001100024&lng=en).

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Hockenberry, M. J., Wilson, D., & Winkelstein, M. L. (2006). *Wong Fundamentos de Enfermagem Pediátrica* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Ilha, S., Dias, M. V., Backes, D. S., & Backes, M. T. S. (2014). Vínculo profissional-usuário em uma equipe da estratégia saúde da família. *Cienc Cuid Saude*, 13(3), 556-62. doi: 10.4025/cienccuidsaude.v13i3.19661

Jeolás, L. S., & Ferrari, R. A. P. (2003). Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado. *Ciênc. saúde coletiva*, 8(2): 611-620. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232003000200021&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232003000200021&lng=en).

Martins, J. S., Garcia, J. F., & Passos, A. B. B. (2008). Estratégia saúde da família: população participativa, saúde ativa. *Revista Enfermagem Integrada*, 1(1), 1-9. Recuperado de: [https://www.unileste.edu.br/enfermagemintegrada/artigo/v1/julieta\\_martins\\_junior\\_garcia\\_e\\_ana\\_passos.pdf](https://www.unileste.edu.br/enfermagemintegrada/artigo/v1/julieta_martins_junior_garcia_e_ana_passos.pdf)

Melo, H. C. M., & Cruz, C. G. (2014). Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, 4 (2), 31-39. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18 ed.). Petrópolis: Vozes.

Sampaio, J., Santos, G. C., Agostini, M., & Salvador, A. S. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface (Botucatu)*, 18(Suppl 2), 1299-1311. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832014000601299&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601299&lng=en)

Santos, C. C., & Ressel, L. B. (2013). O adolescente no serviço de saúde. *Adolesc. Saude*, 10(1), 53-55. Recuperado de: [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=355](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=355)

Souza, M. C. (2012). A “roda da vida” no ambiente escolar: uma vivência intergeracional em Educação Musical (Dissertação de Mestrado), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2616>

Tôrres, T. R. F., Nascimento, E. G. C., & Alchieri, J. C. (2013). O cuidado de enfermagem na saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. *Adolesc Saude*, 10(Supl. 1), 16-26. Recuperado de: [http://adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=391](http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=391)

Vieira, R. P., Gomes, S. H. P., Machado, M. F. A. S., Bezerra, I.M.P., & Machado, C. A. (2014). Participação de adolescentes na Estratégia Saúde da Família partir da Estrutura Teórico-Metodológica de uma Participação Habilitadora. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 22(2), 309-316. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692014000200309&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692014000200309&lng=en).

Warschauer, C. (2001). *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



# La extensión universitaria en la implementación de una política pública local

Autores: Suyai Compagnon, Yanina Débora Bórminda Carriquiri.  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave: Política Pública. Extensión universitaria. Derechos sexuales y reproductivos. Perspectiva de género.  
Keywords: Public policy. University extension. Sexual and reproductive rights. Gender perspective.

Para citación de este artículo: Compagnon, S. y Carriquiri, Y. (2020). La extensión universitaria en la implementación de una política pública local. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 16/09/2019      Aceptación final: 12/12/2019

---

## Resumen

En este artículo se aborda analítica y reflexivamente la relevancia que la extensión universitaria, a través de equipos radicados en la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia (SEByT) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, tuvo y tiene en la implementación del Programa Municipal de Salud Sexual y Reproductiva (PMSSyR) en el partido de Olavarría.

Se explora esta participación, como integrantes del Programa Permanente de Estudios de la Mujer (PPEM), en el marco de la interacción con otros actores sociales desde los momentos previos a la creación de la ordenanza municipal que da origen al PMSSyR hasta la actualidad. Si bien los procesos de gestación de esta política pública comienzan en el año

2006, en este caso se pondrá el foco en procesos posteriores que incluyen la participación de la extensión universitaria. Por un lado en el impulso de la modificación de la ordenanza aprobada en noviembre del año 2018 y, por otro lado, la participación en un espacio colectivo de demanda, monitoreo y exigibilidad de las tareas que el Programa tiene a su cargo.

Todo el proceso se encuentra fuertemente marcado por la participación de la extensión universitaria, lo que permite identificarla como un actor clave en la planificación y desarrollo de políticas públicas de relevancia social desde una perspectiva de ampliación de ciudadanía y compromiso social.

## Abstract

This paper discusses, analytically and reflexively, the relevance that university extension (represented by the Secretary of Extension, Welfare and Transfer of the Faculty of Social Sciences, UNICEN) has had in the implementation of the Municipal Program of Sexual and Reproductive Health in the city of Olavarría. As members of the Permanent Program on Women's Studies, this participation is explored in relation to the process of interaction with other social actors from the moments before the creation of the municipal ordinance that has given rise to the Program of Sexual and Reproductive Health until today. Although the processes of creating this public policy began in 2006, emphasis will be placed on subsequent processes that include the participation of university extension in both encouraging the modification of the ordinance passed in November, 2018; and participating in a collective area of demand, monitoring and enforceability of the functions the Program is in charge of. The whole process is strongly marked by the participation of university extension, which allows it to be identified as a key actor in the planning and development of public policies of social relevance from a perspective of citizenship expansion and social commitment.

---

### Breve recorrido de gestación, diseño e implementación del PMSSyR

La perspectiva de género, el posicionamiento feminista y el enfoque de derechos fueron pilares sobre los que se construyó la experiencia del PPEM desde sus inicios en el año 1996. Se han abordado y aún se trabajan temáticas vinculadas a la erradicación de la violencia de género, la transversalidad de la perspectiva de género en ámbitos públicos y privados y promoción y exigibilidad de los derechos sexuales y reproductivos (DSyR). En ese marco es que desde el PPEM, como parte del Consorcio Nacional por los Derechos Reproductivos y Sexuales (CoNDeRS), realiza una serie de monitoreos cuyo objetivo era relevar el estado de situación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSSyPR) en diferentes puntos del país con el objetivo de mejorar su aplicación.

El último de los informes, en el año 2009, concluye que las diversas tareas que el PNSSyPR ha de garantizar, se llevaban a cabo en el escenario local de manera relativa, asistemática y/o parcial dependiendo del aspecto al que se refiera. Es así que el PPEM elaboró una “propuesta para garantizar el cumplimiento de la Ley de salud sexual y procreación responsable en el municipio de Olavarría” en la que se propuso “crear el programa municipal de salud sexual y reproductiva”.

Estos monitoreos pueden identificarse como el primer hito de vinculación extensión-comunidad en la efectivización de DSyR que a posteriori propició la creación de un programa municipal. De este modo, podemos conceptualizar a la práctica extensionista llevada adelante como una “extensión crítica” (Tommasino, H. y Cano, A. 2016). Se expresa esta perspectiva desde las primeras etapas con la conformación de la Red por los derechos reproductivos y sexuales de Olavarría (Redeser). Esta red, impulsada por el PPEM en 2008 y conformada por referentes barriales, tuvo como objetivo que los monitoreos se llevaran a cabo a partir de la experiencia de las personas usuarias del sistema público de salud en diversos puntos del partido.

Si bien en el año 2010 se aprobó en el Concejo Deliberante del partido de Olavarría la ordenanza N° 3.365 de creación del PMSSyR, en el año 2014 y, ante la falta de concreción del programa, integrantes de los equipos de la SEByT de la Facultad de Ciencias Sociales se acercaron al ejecutivo municipal para indagar acerca de la situación del PMSSyR. Estas reuniones tuvieron como resultado el Convenio de Colaboración (Expte. N° 5635/2014) entre la Facultad de Ciencias Sociales y la Municipalidad de Olavarría en el que se acordó la realización de un diagnóstico participativo a cargo de los equipos de Extensión. El objetivo fue sistematizar aquellas problemáticas y obstáculos que efectores/as de los sistemas públicos de salud y de desarrollo social detectaban con relación a la salud sexual y reproductiva para luego proponer líneas de acción en torno a la efectiva implementación del PMSSyR. Los resultados, incluyendo las líneas de acción propuestas fueron presentados al Ejecutivo a fines del año 2015.

En el año 2016, cuando los resultados del diagnóstico fueron presentados en público había cambiado la gestión municipal. En aquella presentación estuvieron presentes autoridades del ámbito de salud que asumieron, si bien informalmente, compromisos de implementación.

Es insoslayable hacer referencia a las movilizaciones sociales que irrumpieron en el espacio público en junio de 2015. Estas masivas manifestaciones instalaron en la agenda pública temas en un principio enfocados principalmente en la violencia de género, pero luego extensivos a demandas más amplias de derechos de las mujeres incluidos los DSyR.

Consideramos que el hecho de que comenzaran a divisarse avances en cuanto a la implementación del programa tuvo mucho que ver con la fuerza que estas demandas acumularon desde diversos sectores.

Entre los primeros avances de implementación del programa cabe mencionar: la designación de una persona en octubre del año 2016; la articulación entre el programa y algunos centros de Atención Primaria de la Salud “amigables”, con hospitales de zonas serranas y el servicio de Toco-ginecología del Hospital Municipal y con otros servicios hospitalarios así como con instituciones como la Dirección de Políticas de Género, la Unidad Penal de Sierra Chica, instituciones educativas, etc.; la creación de un Consultorio Inclusivo. Es así que, si bien con alcances limitados, tanto por las tareas desarrolladas como por la dotación de personal, el programa comenzó a ganar visibilidad.

En este contexto, desde el año 2016 diversos sectores y actores sociales, entre los que se encuentra la extensión universitaria, se proponen lograr la modificación de la ordenanza vigente hasta el momento. La necesidad de una actualización surgió a raíz de ciertos avances legislativos no recogidos en la ordenanza del año 2010. Es así como se recomienzan las acciones de articulación y cabildeo entre los equipos Chesida y PPEM para lograr que estas modificaciones se discutan y aprueben en el HCD.

Hacia fines de año, la propuesta se presentó en el HCD en una reunión en la que participaron referentes de los diversos bloques. A principios del siguiente año la propuesta continuó enriqueciéndose con propuestas como la creación de un presupuesto específico y la redacción en lenguaje inclusivo. La propuesta sería firmada por todos los bloques y una vez que tomó estado parlamentario pasó para su tratamiento a las comisiones de Salud, Hacienda y Legislación y luego a la sesión ordinaria.

Con fecha 22 de noviembre de 2018 se aprobó la Ordenanza N° 4343 de modificación de la Ordenanza N° 3365/10 que establece la creación, objetivos y funciones del PMSSyR.

El 10 de diciembre mediante decreto 3790, el intendente Ezequiel Galli veta el artículo N° 4 que disponía un porcentaje específico de la partida presupuestaria de la Secretaría de Salud, al programa. Como respuesta a este veto, diversos actores sociales elaboraron un comunicado que fue publicado por algunos medios locales y la oposición intentó revertir el veto en el HCD pero sin éxito.

Poco tiempo después, se propició la construcción de un espacio colectivo de demanda que reconoce a los equipos de la SEByT como actores claves. A los equipos extensionistas, se suma una diversidad de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) con las que se socializaron preocupaciones y se acordó elevar al Ejecutivo municipal un documento en el que se solicitaba información del estado de situación del programa y se expresaba la preocupación ante la falta de implementación de alguna de las líneas previstas por la normativa.

Entre que fue enviada la nota y la recepción de una respuesta formal, el Gobierno local otorgó el pase al programa de una empleada municipal que se desempeñaba en otra área. A partir de este momento son dos las personas que trabajan exclusivamente en esas tareas.

Por medio de la SEByT se gestionó una reunión con funcionarios/as municipales con el objetivo de recepcionar las respuestas a las demandas realizadas. Estuvieron presente, el Secretario de Salud y la Asesora de Salud, la referente del PMSSyR, el Secretario de Desarrollo Humano y Calidad de Vida y la Directora de Políticas de Género. Además, participaron representantes de once OSC, el Secretario de la SEByT, representantes de los equipos de Chesida y PPEM y la Decana de la FACSÓ. En esa oportunidad se repasaron las demandas previamente enviadas por escrito y se intercambiaron apreciaciones al respecto. Algunos compromisos fueron asumidos por el Ejecutivo y se acordó avanzar conjuntamente en algunas líneas de articulación, principalmente en capacitación del personal de salud.

Unos meses más tarde mientras las OSC continuaban reuniéndose con el objetivo de proyectar líneas de acción, plazos y esquemas de propuestas, se recepcionó un documento por escrito con las respuestas a las demandas en una primera instancia expresadas.

Es importante destacar que como resultado de la articulación de diversas organizaciones en torno a demandas concretas y consensuadas, por primera vez se conoció información acerca del estado general de situación del programa y se incorporó en la página web del Municipio un espacio especialmente dedicado a datos sobre salud sexual y reproductiva al tiempo que se reconocieron las dificultades y las deudas que aún perduran.

## **Políticas públicas, género y derechos**

Se entiende a las políticas públicas como las acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en los asuntos públicos al tratar un problema o asunto de interés. Como apuntan Del Río Fortuna, C y Lavigne, L, las políticas públicas son:

una construcción social, proceso que resulta de relaciones de fuerza históricamente variables entre distintos actores sociales (Grimberg, 1997) con prácticas y representaciones disímiles (...). Prácticas y representaciones que participan de una trama de disputas y alianzas desde la que se definen las perspectivas y estrategias de implementación (2010:95).

Así entendidas, las políticas públicas sensibles al género, es decir enunciativamente explicitadas con el objetivo de asegurar el bienestar, la seguridad, la autonomía y los derechos de las mujeres e identidades disidentes, adquieren características distintivas en función de los supuestos ideológicos que las sustentan y de los actores intervinientes.

Es preciso mencionar que la mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Las acciones tendientes a lograr la equidad pretenden poner en tensión prácticas cotidianas y promover herramientas como el diseño e implementación de políticas públicas específicas.

En líneas generales, se pueden mencionar cuatro categorías de políticas sensibles al género: las políticas de acción afirmativa, las políticas para las mujeres, las políticas con perspectiva de género y, finalmente, las políticas de transversalización de género.

Teniendo en cuenta que la implementación de políticas públicas son el resultado de disputas y negociaciones entre sectores con intereses, podemos decir que tanto la gestación del PMSSyR, en su diseño inicial, así como todos los aportes posteriormente realizados, se enmarcan en un enfoque que combina la categoría de políticas públicas con perspectiva de género y las de transversalización de género. Ello bajo un modelo crítico que permitió: construir conocimientos a partir de demandas colectivas provenientes de diversos sectores de la población; establecer vínculos con diversos niveles y poderes del Estado; avanzar en el reconocimiento de los derechos ciudadanos y realizar aportes para la consolidación de una ciudadanía organizada.

## **Extensión universitaria, implicancia y compromiso social**

Como ha sido mencionado por Escobedo, M y Astudillo, G:

Desde el Programa Permanente de Estudios de la Mujer se considera la extensión como una práctica integral que implica el trabajo conjunto con actores sociales a partir de las herramientas de las ciencias sociales. La intervención pretende poner en valor los saberes, las experiencias, identificar problemáticas, avanzar en posibles líneas de acción a partir de las potencialidades de las personas involucradas. (2016:50).

Considerada así, la práctica extensionista incluye la producción de conocimiento socialmente relevante e implica reflexionar en torno a la implicación en los procesos de los cuales se forma parte. El concepto de reflexividad resulta pertinente en tanto propone explicitar los propios posicionamientos y reconocer que éstos definen los procesos de interacción con otros actores. Como plantea Cano, A.:

Se procurará trascender el análisis parcial y acotado de la extensión como una función dada de la universidad, para pensarla como proceso político-social universitario. Un

modo peculiar de relación de la universidad con la sociedad con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas (Cano, 2015:292).

Intentando hilvanar la práctica extensionista con el concepto de reflexividad, traemos la manera en que este concepto fue utilizado por corrientes feministas. Desde estas perspectivas se entiende “como posicionamiento, destaca la parcialidad y el carácter situado de todas las pretensiones de conocimiento” (Hidalgo, 2006:50).

El desafío es asumir que el conocimiento se produce a través de “objetividades encarnadas” y que siempre se trata de un “conocimiento situado” (Haraway, 1988). En este sentido, la epistemología feminista “se apoyan en que, el conocimiento de diferentes experiencias da lugar a distintos conocimientos. Se resaltarán, por tanto, el carácter parcial, histórico y no universal del conocimiento e incluso de la misma razón” (Gregorio Gil, 2006:28).

En consonancia con lo que plantea Humberto Tommasino nos posicionamos desde una perspectiva de extensión crítica, que propicia procesos de transformación social a partir de la interacción de diversos actores y saberes, como se ha dado cuenta con el desarrollo de las etapas de participación a lo largo de los años.

Este extenso proceso permitió avanzar en una noción de universidad que no está, ni se siente “aislada” del resto de la sociedad y defender procesos de diálogos permanentes de saberes que enriquecen a todos los sectores interactuantes. No se trata de “liderar” desde la universidad demandas sociales, sino de poner a disposición las herramientas con las que la universidad pública cuenta para incorporarse en procesos de ampliación de ciudadanía. Desde este punto de vista se tiende a propiciar la integralidad en la formación y el desempeño laboral en la cogeneración de conocimiento a partir de acciones extensionistas que a su vez retroalimenta la producción académica. Se trata en definitiva de problematizar la democratización del conocimiento, quiénes y de qué manera participan de esa construcción y cuáles son los objetivos que ese conocimiento persigue.

## Conclusiones

El desarrollo del artículo intentó dar cuenta de un extenso proceso en el que la extensión universitaria viene desempeñando un rol relevante en cuanto a la gestación, diseño e implementación del PMSSyR en el partido de Olavarría.

Se entiende que si bien la participación de la extensión universitaria representa un rol insoslayable, todo el dinámico desarrollo de las acciones fue el resultado de diversas interacciones, propuestas y participaciones que la exceden.

Este modesto aporte intenta visibilizar la posibilidad de integrarse, desde la universidad, en procesos participativos de ampliación de ciudadanía, que asá y ponga en diálogo posicionamientos claros en vistas de redefinir el lugar de la educación pública superior en una sociedad democrática.

Por último, consideramos importante problematizar el lugar que la extensión ocupa en el marco de las universidades, a la vez que evaluar y reflexionar críticamente sobre los procesos de extensión de los que se forma parte. No siempre es fácil ensamblar ritmos, tiempos e intereses entre actores y sectores diversos con problemáticas de distinta naturaleza. El desafío es grande y requiere un sólido compromiso a largo plazo. La posibilidad de practicar una extensión crítica e integral, fusionada con la investigación académica y con la transformación social es un ejercicio que se logra sólo si se revisan los propios procesos, honesta y colectivamente.

## Referencias bibliográficas

Aguilar Astorga, C. R. y Lima Facio, M. A. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: [www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm)

Astudillo, G., Bórmida, M. C., Compagnon, S., Escobedo M., Planes, C. (2018). La universidad y la ampliación de derechos de las mujeres. VI Jornadas de Extensión del Mercosur. UNCPBA. Facultad de Cs. Sociales. Programa Permanente de Estudios de la Mujer. Tandil, Argentina. Recuperado de: [http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/2018\\_732.pdf](http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/2018_732.pdf)

Brown, J. L. (2008). Los derechos (no)reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas. *Cadernos Pagu*, (30), 269-300. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332008000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000100015)

Cano, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana: desafíos y disputas. En A. Acosta Silva et al., *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (287-380). Recuperado de: <http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/La-extensi%C3%B3n-universitaria-en-la-transformaci%C3%B3n.pdf>

Carballeda, A. J. M. (octubre de 2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social. *Margen*. *Revista de Trabajo Social*. Recuperado de: <https://www.margen.org/suscri/margen82/carballeda82.pdf>

Compagnon, S., et al. (2016). *Derechos sexuales y reproductivos: informe de situación: elaborado en base a diagnóstico participativo con áreas municipales de salud y desarrollo social de la ciudad de Olavarría, 2015*. Recuperado de: <http://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/libroppem.pdf>

Del Río Fortuna, C. A. y Lavigne, L. (junio de 2010). Una mirada antropológica de dos políticas públicas en sexualidad en la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa* 1 (33), 95-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041789012>

Escobedo, M. y Astudillo, G. (2016). Aportes para la discusión sobre la extensión universitaria. *Revista Masquedós*, 1 (1), 47-59. Recuperado de: <http://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/5/9>

Gregorio Gil, C. *Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder AIBR* (enero-febrero de 2016). *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1, (1), 22-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/623/62310104.pdf>

Haraway, Donna. (1988). *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. En: *Feminist Studies*, 14, (3), 575-607.

Hidalgo, Cecilia (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social* (23), 45-56. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4419/3922>

Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates* 16, 109-129. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3655761.pdf>

Tommasino, H. y Cano, A. (enero-marzo de 2016). *Modelos de extensión universitaria*

en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades. Universidades, (67). Recuperado de: <http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Modelos-de-extensi%C3%B3n-universitaria-en-las-universidades-latinoamericanas-en-el-siglo-XXI-tendencias-y-controversias.-Tommasino-y-Cano.pdf.pdf>

Tommasino, H. y Rodríguez N. (2011) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En R. Arocena y otros. Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N° 1. Recuperado de: <http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/upload/cuadernos-de-extension.pdf>



# La subversión discursiva en el trabajo de extensión. Disputándole sentidos al neoliberalismo

. Autores: Carlos Juan Romay, Ariel Sales.  
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Palabras clave: Extensión – subversión discursiva – transformación – recursos audiovisuales – comunidad.  
Keywords: Extension - discursive subversion - transformation - audiovisual resources - community

Para citación de este artículo: Romay, C. y Sales, A. (2020). La subversión discursiva en el trabajo de extensión. Disputándole sentidos al neoliberalismo. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/06/2019      Aceptación final: 16/12/2019

---

## Resumen

El escrito reconstruye la creación y los fundamentos de un periódico audiovisual dentro del espacio de extensión universitaria y su inserción en los medios de comunicación, estableciendo una disputa de sentidos al neoliberalismo que se establecía en la región. Habilita el espacio para multiplicar las voces que se invisibilizan desde los discursos masivos mediáticos intentando dar a conocer sus experiencias, buscando garantizar la plena ejecución de sus derechos. Así se rescata a la Universidad en su función de agente social comprometido con los problemas del mundo contemporáneo.

El espacio mediático es lugar de disputa y lo audiovisual es una herramienta potente de transformación de las grupalidades que la utilizan. Se remarca la importancia de

subvertir el mecanismo de construcción discursiva trayendo la voz de los nadies al campo de lo popular (Galeano, E; 1989). La comunicación comunitaria se diferencia de la llamada “comunicación de masas” porque rescata los valores de las propias comunidades e identifica sus particularidades. Para esto, se plantea la necesidad de la deconstrucción del sentido común, construyendo saberes como respuesta a la dominación. Lejos de una posición neutral y aséptica, pensamos al extensionista como un agente social involucrado con la lucha de las minorías que sufren desigualdades, aportando en la tarea de romper los mecanismos de dominación en búsqueda de la liberación de las poblaciones oprimidas. “El único modo de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle la globalización contra hegemónica”, (De Sousa Santos, 2015) y la correspondiente articulación de saberes como propiciadora de la aparición de nuevos saberes.

## **Abstract.**

This article reconstructs the creation and the fundamentals of an audiovisual newspaper within the university extension space and its insertion in the media, establishing a dispute of senses to the neo-liberalism that was established in the region. The newspaper aims at multiplying the voices that are invisible from mass media discourses, trying to publicize their experiences, seeking to ensure the full execution of rights. This is how the University is rescued as a social agent, committed to the problems of the contemporary world.

The media is a place of dispute and the audiovisual is a powerful tool for transforming the groups that use it. The importance of subverting the mechanism of discursive construction is highlighted by bringing the voice of the “nobodies” to the field of the popular (Galeano, E; 1989). Community communication differs from the so-called “mass communication” because it rescues the values of the communities themselves and identifies their particularities. For this, the need for the deconstruction of common sense is raised, building knowledge in response to domination. Far from a neutral and aseptic position, we think of the extensionist as a social agent involved in the struggle of minorities suffering inequalities, contributing to the task of breaking the mechanisms of domination in search of the liberation of oppressed populations. “The only way to face neoliberal globalization is to counter globalization against the hegemonic”, (De Sousa Santos, 2015) and the corresponding articulation of knowledge as a propitiator of the emergence of new knowledge.

## **Introducción**

Los autores vienen desarrollando distintas experiencias en espacios comunitarios utilizando el lenguaje audiovisual como herramienta de acción, concientización y transformación hace cerca de diez años. Hasta el 2018 han sido compañeros en el proyecto de extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, denominado “CortoCircuito”. Los destinatarios son personas de la ciudad de Mar del Plata a las que estos derechos se les ven vulnerados y tiene objetivo primordial el acompañamiento a grupos que presenten acciones concretas en torno a su reivindicación y reconocimiento. Desde principios de 2017 deciden conjuntamente con otros miembros del equipo,

comenzar a ampliar el campo de intervención, consecuencia de la demanda en aumento y la variación en la franja etárea que lo solicitaba. Se crea un espacio de presentación constante al que se denominó “CortoCircuito, periódico subversivo audiovisual”, donde no solamente se trabaja conjuntamente con los agentes sociales con los que se desarrolla la intervención, sino que se inserta dentro del campo de la masividad de los medios de comunicación las producciones realizadas por y con estos, buscando posicionarse como resistencia y tratando de construirse en un espacio de referencia para la acción de la minorías, la diversidad y la multiculturalidad, buscando generar cuestionamientos, reflexión y crítica para el grupo de espectadores. Es mediatizando esta experiencia y desde el análisis de sus fundamentos y efectos, desde donde se desarrollarán las siguientes líneas de reflexión, trabajo y vuelta a la reflexión.

El texto presenta una primera parte donde se contextualiza la realidad sociohistórica desde donde se diagraman y ejecutan estratégicamente las intervenciones sociocomunitarias, seguida de una consideración de autores que trabajan lo mediático y el sentido de la imagen, generando una articulación entre los mismos, buscando generar un diálogo con la realidad que les invita a dar respuesta, finalizando con una serie de reflexiones sobre la necesidad de la Extensión Universitaria de establecerse como un agente facilitador de construcción de sentidos con la comunidad, que permitan interpelar el discurso dominante, que en nuestras latitudes quedan reservados para el poderío financiero y mediático/digital.

La metodología elegida para la generación del trabajo es de tipo cualitativa, buscando sistematizar la práctica a través de la evaluación y reconstrucción participativa de sus razones y efectos transmitiendo las potencialidades del trabajo comunitario, y la consolidación de los lazos a través de la generación de trabajos colaborativo con representatividad social. Para la sistematización se contó con las producciones audiovisuales comunitarias, así como entrevistas a agentes claves, y la evaluación de la recepción, respuesta y multiplicación de los espectadores/agentes en los distintos medios de reproducción y acción.

### **Estar dentro o estar fuera. ¿Fuera de qué?**

Nuestro campo y terreno de trabajo no son los mismos que habitamos hace algunos años. El tiempo pasa, los gobiernos cambian y el neoliberalismo se apodera de Nuestra América. La realidad de la institución académica ya no es la misma, sufre amenazas y desconsideraciones, rumores de arancelamiento y desvalorización de los efectos de las intervenciones en el sector popular. La política estatal, mostrándose coherente con las estrategias de gobierno presente, no se encuentra enfocada en el desarrollo y reconocimiento de los grupos y las comunidades vulnerables, sino en el crecimiento de la economía y la apertura al mercado internacional a través del desarrollo del denominado “campo” y las grandes industrias. La vertiginosidad de la información, la naturalización de la violencia institucional y la primacía del éxito individual vehiculizados por la instalación en el discurso hegemónico de conceptos como el de “meritocracia” (falacia que nos quiere hacer creer que las opciones y oportunidades están repartidas de forma homogénea para todos), se presentan como el marco donde se desarrolló la experiencia vital de nuestra población. En este terreno la extensión universitaria debe verse, pensar y actuar en su intención de dar respuesta

desde un amplio compromiso social y reconocimiento de las necesidades de la población intentando problematizar las potenciales diferencias entre éstas y las demandas institucionales. La realidad socioeconómica de nuestro continente nos muestra y representa de modo permanente las desigualdades e injusticias que se presentan sobre algunos grupos que se encuentran fuera del escenario del consumo y la productividad capitalista, dejando de ser funcionales para el desarrollo del mercado y siendo arrojados al terreno de la exclusión y la estigmatización.

Nierenberg y otras (2003) expresan cómo dentro de una planificación tradicional de intervención se establece desde un orden de construcción y concatenación decreciente, de continuidad lógica, un camino desde una política de Estado que permite la construcción de un plan estratégico, desde donde se organizan programas para la ejecución de proyectos, siendo este último, el punto de mayor operatividad de todo el proceso. Nos preguntamos de qué manera se hace posible, dentro de una institución pública como las universidades nacionales, la confección de diagramas de acción que den cuenta, visibilicen y actúen sobre las necesidades y demandas de las poblaciones marginales y atentadas desde las intervenciones del Estado. Cómo se vuelve posible, desde la lectura de la dialéctica entre los gobiernos y la sociedad, la reivindicación de las luchas y visiones que el pueblo sostiene y puedan construir desde las bases de las acciones concretas, las líneas para el armado de políticas, pero desde una lógica inversa, desde la construcción popular. Concretar y desarrollar a la institución académica como agente transformador estratégico en la generación de una sociedad que garantice derechos, diferenciándose de una maquinaria prestadora de servicios. Teniendo presente que las políticas neoliberales tienden a destruir los proyectos nacionales como modo de organización popular que atente contra sus intereses, y considerando que las universidades muchas veces fueron parte en la construcción de estos proyectos, se comprende que sean foco de ataque. Una manera clara de quitarles protagonismo a las universidades, siendo la extensión la función que más lo sufre, es el desfinanciamiento de las instituciones públicas y la pauperización de las condiciones laborales. Otra, menos clara pero más perversa, es atentar contra su reconocimiento social y quitarles capacidad de acción, buscando resignificar la opinión pública, a través de la opinión publicada. Su fortaleza radica en intervenir sobre una sociedad que está adormecida bajo el influjo de los medios de comunicación, que imponen su palabra siendo socios de los proyectos neoliberales que le ceden y garantizan poder. Es así como se cuestionan, recortan y desaparecen diferentes proyectos desde la Universidad hacia las comunidades por considerarlos poco útiles “según la demanda del mercado”, abstracción que nadie entiende de qué se trata pero que se ha convertido en una especie de verdad casi indiscutible.

En este contexto, las llamadas “minorías” no tienen lugar. Peor aún, lo que sí tiene lugar es una “mayoría” construida por los medios de comunicación que pareciera pensar en forma mítica y universal. La construcción de slógans de fuerte contenido emocional, y diseminados hasta el cansancio por los medios de comunicación, constituye una poderosa herramienta para lograr la “voz de la gente”.

## Subjetividades mediatizadas

El camino a la hora de diagramar nuestras intervenciones no solo nos acerca a la necesidad de diagnosticar nuestro espacio de trabajo, sino también sobre con quiénes trabajamos en él y de qué forma se ponen en juego estas dos variables. Ignacio Lewkowicz decía por el año 2002 que nos encontrábamos en un mundo donde todo es veloz, todo es inestable, donde ya no se encontraban instituidos en los cuales referenciarse. “Venimos viendo que el nuestro ya es otro suelo, el suelo de la destitución y la fluidez. Y si algo hacen los flujos de información, es disolverlo todo” (Idem) Debemos pensar en la saturación, en el exceso, en aquello que se denomina la hegemonía de la información, en tiempos donde ya no se sufre por sujeción, o encierro, sino que se sufre por dispersión. Como dice Cristina Corea en el año 2002, “en condiciones de fluidez nada deja marca, todo se siente pero no hay capacidad de intelección” La información traspasa, todo suena, todo estimula, pero nada queda, todo es liviano, todo es instantáneo. “No anuda, no conecta, que no traza, que no deja huella” (Idem). Si no deja huella, no puede haber palabra, acción ni espacio para trabajar por y con las comunidades en busca de su autonomía que sea efectivo, porque ese trabajo no tendría sentido. Tendría un significado (la exclusión del campo social de determinados grupos minoritarios), pero no un sentido (la utilidad de ciertas acciones dentro de un contexto histórico social económico).

## El poder mediático

No tenemos que olvidar que “la masa” es la forma preferida de conformación social del neoliberalismo. No llega a ser una organización porque cuando hablamos de comunicación de masas, hablamos de un tipo de comunicación que fue diseñada pensando en los medios de comunicación con la función de manipular y controlar a la sociedad. Hay un emisor único y un receptor masivo (y pasivo), anónimo y al que se lo trata como si fuera homogéneo. Aquí, información y entretenimiento se confunden en porcentajes variables, pero casi siempre al servicio de la desinformación y con una mirada equivocada sobre “lo popular”, como si fuera sinónimo de baja calidad y poca profundidad en el mensaje. No es casualidad que Joseph Goebbels, ministro de educación popular y propaganda nazi, escribiera sus famosos once principios de comunicación, y en uno de ellos, el principio de vulgaridad, sostuviera que “toda propaganda debe ser popular, adaptando su nivel al menos inteligente de los individuos a los que va dirigida. Cuanto más grande sea la masa a convencer, más pequeño ha de ser el esfuerzo mental a realizar. La capacidad receptiva de las masas es limitada y su comprensión escasa; además, tienen gran facilidad para olvidar”. Además, ¿qué es una masa? Algo sin forma definida que puede ser moldeado a voluntad por un tercero externo a ella que se presenta como el líder que sabe qué hacer con ella. La lógica de los medios de comunicación es el horno donde se cuece esa masa. Ayuda a uniformar. A imponer un tipo de (a)moralidad. A dar entidad de verdad a la mentira. Los medios se asocian material y/o simbólicamente al poder para así ocupar el lugar del ideal del yo y formar una masa de personas que, mientras creen que piensan, en realidad son pensadas por otro que las domina utilizando el bombardeo de imágenes y discursos que conforman subjetividades esclavas, sin argumentos ni reflexión crítica, pero dispuestos a defender cualquier cosa porque “salió en la televisión”. Los medios pasaron de reflejar la

realidad, a recortarla y luego directamente a construirla según sus intereses. No es muy exagerado decir que si la casa de mi vecino se está incendiando, saldré corriendo hacia el televisor para ver si es cierto y conocer los detalles. La masa es obediente y sumisa. La lógica del mercado como ente regulador de las intersubjetividades desplaza la ecuación ontológica ser para ser a tener para ser, apoyados por la ametralladora mediática que se presenta como la autoridad incuestionable.

Dentro del trabajo de Extensión, debemos procurar por un tipo de comunicación distinto: la comunicación de comunidad. Éste tipo de comunicación es el apropiado para trabajar en el territorio porque respeta la diversidad, la singularidad, las tensiones, el disenso, tiene en cuenta la historia y la coyuntura, entiende el contexto, y, por sobre todo, es un tipo de comunicación que se practica no por el otro o para el otro, sino con el otro. Es un tipo de comunicación articulada, que estimula el aprendizaje y la reflexión porque no es lineal, sino espiralada. Puede volver sobre sus pasos para releerse a sí misma y mejorar. Por supuesto, no es perfecta y requiere un esfuerzo adicional que se hace notar en el cuerpo de los extensionistas y en de las comunidades. Tiene conciencia de su dinámica y construye sobre lo que los diferentes discursos que constituyen a esa comunidad tienen en común. Para este tipo de comunicación, la relación significante-significado no es lineal ni unívoca, tampoco impuesta por un líder; por el contrario, es consensuada y discutida entre quienes participan de una comunidad dada a través de la praxis y de la reflexión sobre la praxis. Es un tipo de comunicación libertaria, en el sentido de contribuir a la construcción de sentido, de conciencia y necesidad de clase necesarios para que las personas piensen por sí mismas (sin perder de vista a la comunidad) y no sea pensado por un otro que le recorta o niega su autonomía.

## La disputa por el sentido

El espacio de la Extensión es el indicado para construir conocimiento a partir de la articulación de saberes (el popular o de sentido común) con el académico (a veces escaso de categorías para pensar la realidad). Lo subversivo de la práctica radica en que en este espacio de trabajo colaborativo, tanto los procesos comunicacionales y algunas teorías sobre el signo nos pueden servir para desentrañar, o al menos intentarlo, qué queremos decir cuando hablamos de disputa por el sentido.

Ferdinand de Saussure (1913) construye su teoría del signo que consiste en un significante y un significado. El primero es la existencia física del signo (la denominación escrita, oral, etc.), el segundo es el concepto mental asociado (necesario para comprender la realidad según el contexto histórico social en el que nos situemos) que es una convención que los miembros de una cultura utilizan para comunicarse. Entre ambos se da un proceso de significación que está determinado más por las relaciones entre un signo y otro, que por la relación del signo con la realidad “exterior”.

Roland Barthes (1982) nos habla de dos procesos de significación: el primero, la denotación y el segundo, la connotación. Estos procesos son útiles para entender la negociación entre los signos y la experiencia cultural y personal del usuario del signo que, a su vez, serán las herramientas para simbolizar y entender la realidad. Con estos dos órdenes de significación nos podemos acercar a un mejor entendimiento sobre la interacción entre realidad, signos y cultura, incluyendo al “poder”. Brevemente podemos decir que la denotación es la relación entre el significante y el significado dentro del signo, de éste con

su referente en la realidad exterior. Es lo obvio y “objetivo” de la palabra, la imagen, etc. La connotación es la interacción entre los signos, los sentimientos de los usuarios y la cultura con sus valores históricos. Es arbitraria y específica de una cultura. Aquí juega un papel primordial lo intersubjetivo. La selección de palabras es una selección de connotaciones: elegir las palabras “sinceramiento de precios” antes que elegir la palabra “inflación” es un ejemplo claro de esto. Se cambian tanto los significantes como los significados para tergiversar la realidad. De esta manera, nos encontramos que las comunidades con las cuales trabajamos están impregnadas de un cúmulo de “verdades” solamente comprobadas en las pantallas de televisión.

Podemos entonces pensar que la selección de todo tipo de significantes nunca es ingenua, no por los significantes mismos, sino porque los significados asociados tienen un contenido ético político que responden a los vientos que soplen en un determinado momento histórico y social. La verdad social es una construcción continua, no nace en los árboles. La verdad social, en democracia, es dinámica y debe ser resultado de una discusión constante entre los diferentes actores que componen el concepto ciudadanía. La verdad única e indiscutible es un gesto de autoritarismo. Comunicacionalmente, el neoliberalismo es absolutamente autoritario, es como si a cada significante le hiciera corresponder solamente un significado inmodificable incapaz de convivir con otros significados. Es un trabajo continuo que hace el poder para colonizar subjetividades y así ser pensados antes que pensantes. Es una forma de gobernar que necesita de la violencia simbólica (por lo menos, también utiliza otros métodos violentos) para imponer su punto de vista y formas de hacer las cosas, que provoca mucha angustia en grandes comunidades que son negadas sistemáticamente aunque haya pruebas de su existencia.

En comunicación, los mensajes recorren un largo camino hasta lograr un conjunto de respuestas más o menos concreta. La actitud que tomemos como integrantes de una comunidad dada antes de emitir una respuesta es el resultado de una serie de evaluaciones que el receptor (que no es pasivo, sino que tiene agencia sobre sus decisiones, que construye sus respuestas en base a su historia, expectativas de vida, su mundo afectivo, etc.) hace según sus intereses presentes y/o de clase.

En el proceso, podemos ver la aparición de una cadena de estímulos (los estímulos nunca llegan “puros”, llegan simultáneamente con otros, compitiendo entre ellos) que impactan en nuestros sentidos, que dejan paso hacia nuestra conciencia que hace un proceso de selección (a lo que le prestamos o llama nuestra atención en ese momento), que se vale de los conocimientos previos que tenemos sobre lo que sea que se nos ofrezca en ese momento evocados por la memoria, y luego podemos integrar axiológicamente el mensaje dentro de nuestro mundo de valores (de todo tipo: morales, estéticos, religiosos, académicos, de sentido común, etc.), que puede tener mayor o menor consenso dentro de la población y sirve para establecer lazos comunitarios. Es un momento crucial porque aquí se dan procesos análogos a los de significación que se dan entre significante y significado. Es el momento donde se da sentido. Luego viene la respuesta (que puede estar diferida) que “desencadenó” el estímulo.

Ahora bien, ¿qué hace el neoliberalismo con esta cadena de acciones? Simplemente, la corta. O le cambia el orden a los eslabones. Por lo tanto, interviene en la construcción de sentido manipulando significados, tergiversando saberes, convirtiendo una anécdota de bar en una verdad universal olvidando la argumentación racional y explotando al límite de lo tolerable la vía emotiva, etc.

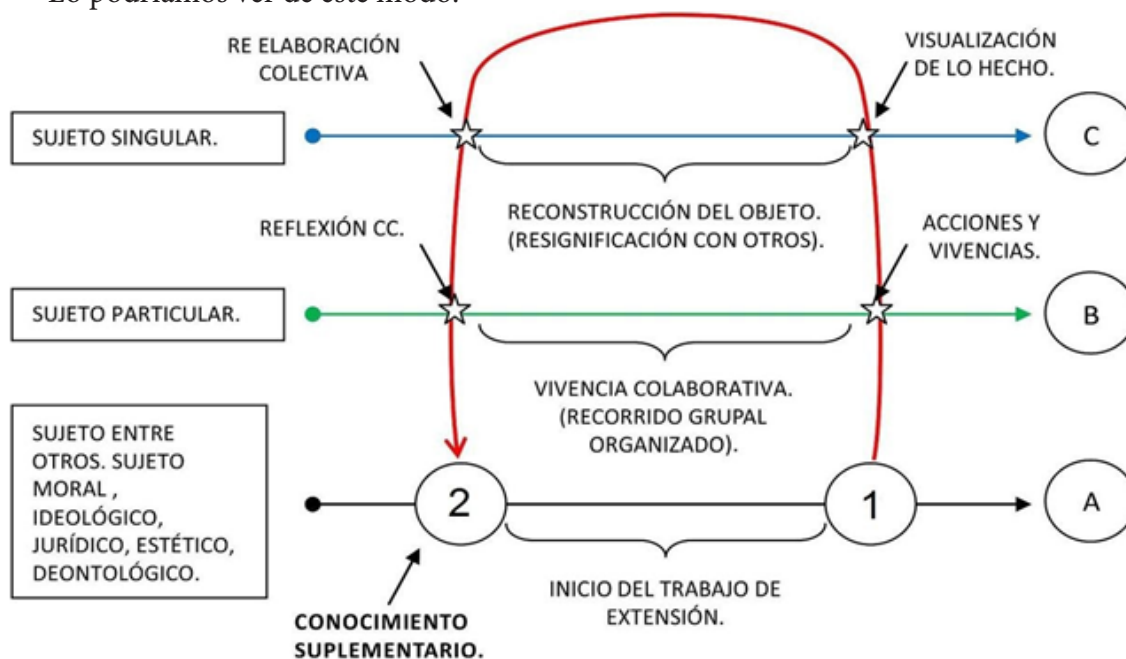
## Subversión discursiva

Es en el trabajo con el otro que se construye verdadero sentido trascendiendo el significado. Es en la praxis y en su correspondiente reflexión donde aparece la inserción crítica en la realidad de la que hablaba Freire en *Pedagogía del Oprimido* (1968).

El neoliberalismo opera sobre la conciencia de las comunidades cambiándole el sentido a la historia (los conocimientos previos) demonizando procesos que claramente fueron más democráticos, intentando cambiar la memoria colectiva sobre los procesos históricos en función de operar con ciertos significantes (palabras, hechos, personas, etc.) que solamente signifiquen lo que el poder quiere porque le conviene, ya que le funciona como marco teórico para justificar sus acciones. O sea, un pequeño cúmulo de significantes direccionados a tener los significados que ellos construyen, en muchas ocasiones negando lo obvio. Esta parte del proceso desemboca en la penetración del sentido común, con su correspondiente constelación de valores y creencias, naturalizando acciones violatorias del bienestar común. Es como si las gallinas votaran a la comadreja para presidir el gallinero.

Es estructural trabajar en procesos de lectura, resignificación y reflexión del accionar grupal. Para esto, es necesario releer nuestros propios pasos para lograr un aprendizaje suplementario que no teníamos al inicio. No importa el eje en el que trabajemos, se impone un espacio de reflexión conjunta donde se pueda resignificar lo hecho para fortalecer y socializar el aprendizaje. Es un proceso que fortalece el pasaje de la conciencia singular al sujeto social con agencia para propiciar los cambios de todos los involucrados, que incluyen realizadores y espectadores en una interrelación continua. Comenzando por un momento A (el sujeto entre otros), pasando por el momento B y C donde el sujeto particular y el singular que aun con sus fortalezas y debilidades logra apropiarse de cierta conciencia de su devenir histórico a través de un conocimiento suplementario que no se tenía al iniciar el proceso. Este conocimiento es imprescindible para romper con la lógica de la naturalización de discursos neoliberales que operan en contra del bienestar de las poblaciones populares.

Lo podríamos ver de este modo:





El análisis semiótico y comunicacional es importante porque nos ayuda a visibilizar los significados con sentido ideológico que antes no eran reconocidos, se pierden en el universo comunicacional. Por eso tienen tanto poder, porque no llaman la atención, porque el neoliberalismo les otorga el valor de lo natural, y discutir lo natural es como discutir con Dios cara a cara. Se imponen como un tipo de ideología que no puede ser discutida porque es la mejor o la única alternativa. El trabajo de extensión tiene que ver con hacer florecer otras alternativas y ponerlas a todas bajo sospecha, discutiéndolas y tensionándolas. El trabajo de extensión es de corte ideológico y político necesariamente. Es una labor de desenmascaramiento donde se pone en juego el pasado, el presente y el futuro de las comunidades. Con todo lo que eso significa.

## **Palabras finales: Una vuelta al sentido**

### **Los mecanismos de dominación actuales y el sujeto contemporáneo.**

A la hora de pensar sobre los mecanismos de opresión y de vulneración de la libertad los ciudadanos no podemos dejar de considerar las formas de acción y de ejecución del poder. Teniendo presente que allí, donde el poder es mayor, más silenciosamente actúa, la masa se queda vulnerable ante la sutileza y amabilidad de los medios masivos de comunicación y digitalización. Según Byun-Chul Han (2014), el neoliberalismo como evolución y mutación del capitalismo “no se ocupa primeramente de lo «biológico, somático, corporal». Por el contrario, descubre la psique como fuerza productiva”.

El consecuente sometimiento “voluntario” del individuo que busca su libertad a través de la participación en el mundo digital, lo deja aprisionado en las prácticas de consumo, en la sobrecarga informativa, en el vacío de sentido y la opinología anónima. El efecto es el de una época sin sostén, sin anclajes ni referentes, una era sin razón, sin capacidad crítica crítica, sin posibilidad de pensar y pensarse en una dialéctica de construcción permanente.

Durante las últimas décadas se ha manifestado una nueva dinámica en la relación público-privado, tanto en Europa como en Latinoamérica, que se evidencia en la conformación de nuevos sujetos políticos. Roig (1993) considera que siempre nos encontramos con la presencia de lo político en las manifestaciones de los lenguajes de una comunidad dada, entendiendo a lo político como “una toma de posición en relación con las diversas manifestaciones conflictivas sobre las que se organizan las relaciones humanas”. Por lo que los modos en los que actuamos, nos movemos y los espacios que habitamos dan cuenta sobre nuestra posición política y nuestro modo de responder a nuestra realidad. La profundización de los mecanismos de exclusión, la gran cantidad de población que se encuentra vulnerada en sus derechos fundamentales, el creciente aumento de la violencia social e institucional nos invitan a pensar y posicionarnos sobre el modo en que la universidad debe dar respuesta a esta realidad y con qué recursos.

## **Las minorías y clases subalternas como agentes estratégicos de transformación.**

En su epistemología de los agentes ausentes, De Sousa Santos (2009) remarca la importancia y la demanda de construir “subjetividades desestabilizadoras, subjetividades que se rebelen contra prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas y se dejen estimular por experiencias limiars, o sea, por formas de sociabilidad excéntricas o marginales”.

Nuestra población en general se encuentra gobernada por la profundización de las prácticas individualistas y aisladas, desde la pérdida del escenario común ante un entramado abstracto de vinculación que genera subjetividad colonizada por el pensamiento de otro que lo somete a sus intereses. La búsqueda de trabajar sobre los efectos desestructurantes del llamado espíritu comunitario, que atenta contra el bien común, y la pérdida de la reivindicación de mecanismos garantistas de los derechos de las poblaciones vulnerables, se halla justificada en la consecuente necesidad de seguir trabajando y pensándonos como agentes responsables con los espacios que habitamos y circulamos, comprometidos con nuestra comunidad y con el sufrimiento de las clases subalternas, con nuestra obligación de trabajar hacia la construcción de una sociedad más justa y brindarnos como un agente de transformación.

No obstante, existen movimientos sociales cuyos sujetos buscan desde la denuncia y la movilización lograr reivindicaciones o transformaciones en las políticas públicas. Existen en la actualidad grupos, individuos e instituciones que se oponen a las características opresoras del sistema neoliberal y a lo mediatizado digitalmente como su aliado estratégico. Alternativas de configuración y de armado de lazo social, donde el factor común permita la reconfiguración de la comunidad. Espacios donde el otro se presenta, se reconoce y con el que se hace desde la intención de un actuar conjunto con presencia y participación. Esos lugares (marginales, minoritarios, contrahegemónicos, alternos) son el aire en la asfixia, la salida ante el acorralamiento, la posibilidad de pensar en la construcción y la transformación social que construyen una sociedad plural, abierta y más justa. “El único modo de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle la globalización contrahegemónica” (De Sousa Santos, 2015)

## **La extensión universitaria como agente estratégico para la liberación de la opresión mediática.**

Es por lo dicho que la universidad y, más aun, la extensión universitaria son el espacio regio de lucha, resistencia y construcción comunitaria articulando las diferentes posturas ético-políticas tanto de las personas con las que trabajamos como las de los grupos de extensión. Para esto es necesario pensar a la comunicación como territorios de lucha, con fracciones en tensión donde el poder está en juego. Como extensionistas, abonar todo lo tendiente a fomentar los procesos de comunicación orientados hacia transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales; fortaleciendo el tejido social desmontando discursos que atenten contra la constitución de las comunidades organizadas. Recuperar valores, producir contenidos, diseñar estrategias entre todos es parte de la misión pensando siempre a las comunidades como sujetos plenos de derechos, reconociendo y abonando su capacidad para producir colectivamente redes sociales de contención y transformación

que profundicen la democracia, entendiendo la relación opresor-oprimido. Es ahí, desde el sufrimiento y la organización, desde la interpelación a la realidad y las disputas de sentidos instituidos, desde la apuesta al pensamiento, desde la presencia al acontecimiento que genera una fisura en la certeza dominante. Es ahí donde la universidad tiene que intervenir, desde los modos de la configuración de la subjetividad actual, en busca de restituir y/o acercar al individuo a la práctica reflexiva, a la apertura de lo otro para romper con la reiteración de lo igual. Es desde la intervención en el campo mediático donde podemos enriquecernos y fortalecernos para dar la batalla de sentidos al sistema colonizador y opresor que toma a los sujetos como mercancías. Es desde la extensión universitaria desde donde podemos aportar como institución y nuestra obligación a través de la posibilidad de trabajar y construir. Es dejando de ser quienes fuimos, donde podemos empezar a ser junto a otros/otras.

## Referencias bibliográficas

- Barthes Roland (1971) Elementos de semiología, Editorial Albetto Corazón.
- Barthes, Roland, (1986); Lo obvio y lo obtuso, Editorial Paidós.
- Byung-Chul Han (2014) Psicopolítica. Herder Editorial S.L, Barcelona. España.
- Boaventura de Sousa Santos (1998). Una epistemología del Sur. Editorial CLACSO/Siglo Veintiuno. Distrito Federal, México
- Boaventura de Sousa Santos (2015). La Universidad en el Siglo XXI. Editorial Siglo Veintiuno. Distrito Federal, México
- Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio. Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós Educador.2004
- Fiske, John, (1984); Introducción al estudio de la comunicación, Editorial Norma.
- Freire, Paulo (1968) Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Madrid. España
- Galeano Eduardo en El libro de los Abrazos (1989) “Los Nadies” Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina
- Nirenberg, Olga, Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta. (2003). Programación y Evaluación de Proyectos Sociales: aportes para la racionalidad y transparencia. Colección Tramas Sociales. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Moles, Abraham; Costa, Juan; (1999). Publicidad y diseño. Editorial Infinito.
- Roig, Arturo (1993) Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano. Editor: Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá. Colombia.
- Saussure, Ferdinand de; (1980). Curso de lingüística general. Editorial Losada.

# Ladrillos de suelo Cemento y vivienda de interés social

Autores: Luis Alexandre Amaral Pereira Pinto, Marcela Faria Silva.  
Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil.

Palabras clave: ladrillos, suelo-cemento, vivienda, social, extensión.  
Keywords: earth-cement bricks, housing, social, extension.

Para citación de este artículo: Pereira Pinto, L. y Silva, M. (2020) Ladrillos de suelo-cemento y vivienda de interés social. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 21/08/2019      Aceptación final: 28/11/2019

---

## Resumen

Este artículo presenta reflexiones acerca de los procesos y resultados obtenidos durante la vigencia del proyecto de extensión universitaria titulado “Vivienda de interés social en la región de Campinas: fortalecimiento de los procesos participativos” (“Habitação de Interesse Social na região de Campinas: fortalecimento dos processos participativos”). Este trabajo, desarrollado entre los años de 2016 y 2019, tuvo colaboración de alumnos con beca y voluntarios de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Pontificia Universidad Católica de Campinas - Brasil. El público destinatario de este proyecto fueron los técnicos de la Secretaría Municipal de Vivienda de Limeira, una ciudad ubicada en el estado brasileño de São Paulo, con acciones basadas en la utilización de ladrillos de suelo-cemento para atención de necesidades vinculadas a la cuestión de vivienda de interés social en la ciudad.

## Abstract

This article presents reflections about the processes and results obtained during the validity of the University Extension Project entitled “Social Interest Housing in the Campinas region: strengthening participatory processes” (“Habitação de Interesse Social na região de Campinas: fortalecimento dos processos participativos”). This work, developed between the years of 2016 and 2019, has the collaboration of students with scholarships and volunteers from the Faculty of Architecture and Urbanism of the Pontifical Catholic University of Campinas-Brazil. The target audience of this project were the technicians of the Municipal Housing Secretary of Limeira, a city located in the Brazilian state of São Paulo, with actions based on the use of Earth-cement bricks to address needs related to housing of social interest in this city.

## Introducción

El análisis del proceso histórico de la producción de viviendas en Brasil nos permite comprender la comprobada ineficacia de las políticas públicas a ese respecto, en que la “solución” adoptada por la mayor parte de la población se ha apoyado en la cultura de autoconstrucción, hecha de manera individual o colectiva, durante el escaso tiempo libre del trabajador urbano. A pesar que muchos de ellos fueron los mismos operarios de la construcción civil, no son pocos los problemas constructivos y ambientales resultantes de esta práctica.

Basadas en la lógica de necesidad (Abramo, 2007) y en la imposición de la sobrevivencia (Bueno, 2000), las críticas a este modo de producción de viviendas -que se configura como una manera de subsistencia urbana- trascienden los límites de los aspectos físicos y de calidad constructiva, buscando alcanzar la génesis de la cuestión: el trabajo intenso y el extremo descenso del costo de la fuerza de trabajo.

Pero, reconociendo que la autoconstrucción está lejos de presentarse como una práctica deseable, es necesario reconocerla como la única alternativa posible para la mayoría de la población brasileña, afrontada por las innumerables políticas públicas de vivienda, que históricamente se comprobaron insuficientes. Desde la “Ley del Inquilinato” hasta los proyectos vinculados a los Institutos de Jubilación y Pensión en Brasil, desde el Banco Nacional de Viviendas (BNH) hasta el Programa “Mi Casa Mi Vida” (Minha Casa Minha Vida - PMCMV), estos planes afrontan un falso problema y escapan al enfrentamiento de las demandas reales.

Con la Ley Federal brasileña 11.888/2008, conocida como Ley de Asistencia Técnica, se ampliaron las posibilidades de absorber las características de la autoconstrucción, pero con la garantía de realización de construcciones técnicamente seguras y salubres. Por lo tanto, la “autoconstrucción asistida” empezó a presentarse como un camino posible, mapeado por la participación popular y por la convivencia entre técnicos y pobladores, unificando saberes con la finalidad de ampliar el nivel de confort de las familias de baja renta.

Pero, ya recorrida una década desde la promulgación de la referida ley, son pocas las ciudades que lograron implantar la Asistencia Técnica para Vivienda de Interés Social de manera eficiente. En la ciudad de Limeira, ubicada en el interior del estado de São Paulo,

la Secretaría de Habitación tiene como premisa básica de su actual plan de gobierno, el “Programa Asistencia Técnica en Limeira” direccionado a las familias de baja renta que necesitan apoyo para reforma, ampliación o construcción de viviendas. Desde el principio de 2016, estas acciones de la Secretaría contaron con la contribución del Proyecto de Extensión vinculado a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, en un estudio que buscó reforzar las prácticas de la Secretaría Municipal y presentar a los estudiantes una posibilidad de actuación profesional relacionada al conocimiento técnico obtenido en el sitio de obras y a la responsabilidad social del arquitecto frente a las necesidades de las familias de baja renta.

## Objetivos

La distancia entre alumnos y la construcción es una de las principales fragilidades señaladas por ellos en muchas facultades de Arquitectura y Urbanismo en Brasil. Esa distancia perjudica la comprensión de los procesos productivos y de las dificultades en relación a la ejecución de los proyectos elaborados. Sin duda, la convivencia con la obra produce arquitectos más lúcidos de los costos en las decisiones de proyecto y el profesional conocedor de la relación existente entre el sitio de obras y el diseño es aquel que podrá ejercer sus funciones con mayor responsabilidad y desarrollo.

Con la intención de acercar la realidad de la construcción a la enseñanza de arquitectura, las acciones vinculadas a este Proyecto de Extensión fueron producidas en el interior de los sitios de obra ubicados en la periferia de Limeira y, para eso, los alumnos participantes fueron acompañados por los técnicos de la alcaldía en diversas visitas, durante una fase de acercamiento al problema, para en momento posterior producir objetos basados en los conocimientos adquiridos en las obras, en la convivencia con el cuerpo técnico y en las búsquedas bibliográficas.

Además, otra característica de este trabajo fue permitir el acercamiento a la realidad social existente en lugares de gran vulnerabilidad, promoviendo en el alumno una manera de conocimiento imposible de ser transmitida en el interior de clases, función primordial de cualquier actividad de extensión.

Ermínia Maricato (2000) describe que la cuestión de habitación todavía es trabajada sin la debida importancia por diversos sectores de la sociedad brasileña, incluso por las escuelas de arquitectura y urbanismo. Por lo tanto, por medio de este proyecto de extensión se buscó edificar un puente entre distintas realidades, buscando maneras de atravesar el espacio históricamente vacío entre la universidad, el mercado, el poder público y la sociedad.

## Metodología

La metodología está basada en la interlocución entre profesores, alumnos, técnicos de la Municipalidad y familias asistidas, buscando establecer vínculos y potencializar los esfuerzos de cada uno de los involucrados. El proceso de desarrollo de los encargos fue realizado mediante intercambios de ideas, con la utilización de prácticas socioeducativas, talleres, reuniones y visitas técnicas que contaron con la participación de todos los involucrados, buscando una construcción colectiva.

## Desarrollo

### Contexto

Los territorios definidos para las intervenciones fueron barrios atendidos por la Secretaría de Vivienda de Limeira en la entrega de viviendas, lotes urbanizados o atención a demandas de reformas y manutención de propiedades existentes, cuyos pobladores son familias de baja renta y de diferentes índices de vulnerabilidad. Estos sectores urbanos de Limeira, a parte de sus cualidades y particularidades, no se diferencian de una descripción amplia que puede ser aplicada a la mayoría de los territorios periféricos de las ciudades de Brasil. Resultado de una urbanización predatoria que trata la tierra como mercancía, las periferias brasileñas son destinadas en su mayoría a las familias populares y se configuran como depósitos de fuerza de trabajo, favoreciendo la manutención de oferta de mano de obra abundante y consecuentemente barata.

Pequeñas casas, pequeños lotes, enormes distancias en relación a los centros consolidados. Infraestructuras inexistentes y precariedades extremas que muchas veces son suavizadas solamente con los esfuerzos de los propios pobladores. Son en esos contextos que la autoconstrucción se presenta de manera más explícita.

En Brasil, la gran mayoría de las viviendas, principalmente aquellas destinadas a familias de menor poder adquisitivo, son edificadas sin ninguna participación de arquitectos, ingenieros o profesionales especialistas. Para intentar suavizar estos problemas, en 2008 fue promulgada la Ley n° 11.888 (de la Constitución de Brasil) y, en Limeira, la Secretaría de Habitación se ha dedicado a la aplicación de esta legislación por medio del “Programa Asistencia Técnica en Limeira”, cuyo objetivo es minimizar los problemas recurrentes de la autoconstrucción, como el desperdicio de materiales, la fragilidad de las construcciones y las condiciones incoherentes de seguridad y de confort ambiental. El programa incluye proyecto, recepción y redistribución de materiales donados, aparte de orientación técnica a las obras. Uno de los principales soportes del programa se basa en la producción de ladrillos de suelo-cemento realizada por las familias por medio de una alfarería ecológica. La alfarería al principio fue resultado de una acción social y hoy pertenece al Estado. Es el espacio donde las familias asistidas pueden producir ladrillos de suelo-cemento, con ayuda de personal calificado.

En la alfarería, las familias son capacitadas para trabajar desde la mezcla adecuada de los materiales, ofrecidos gratuitamente por la Municipalidad de Limeira, hasta el proceso de prensar los ladrillos, por medio de la utilización de prensas manuales existentes en el lugar.

Todo este proceso es acompañado por los servidores públicos y desde 2016 pasó a contar con la participación del grupo vinculado al proyecto de extensión de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la PUC-Campinas, que surgió con la intención de ofrecer soporte para esta y otras prácticas ya desarrolladas por la Secretaría. Presentaremos, en secuencia, una breve descripción de los procesos y de las acciones desarrolladas, así como de los resultados alcanzados.

## **Cartilla sobre la producción de ladrillos de suelo-cemento**

En la alfarería ecológica las familias son capacitadas por los técnicos locales para producir los ladrillos necesarios para su demanda específica. Frente a esto, fue desarrollada una cartilla sobre la utilización de la Alfarería, con contenido didáctico acerca de la producción de ladrillos de suelo-cemento, su almacenamiento y manutención. Para esto, búsquedas bibliográficas e iconográficas fueron realizadas por los alumnos con la intención de ampliar los conocimientos técnicos sobre el ladrillo de suelo-cemento. Esta reflexión teórica fue sumada a participación en talleres para, de manera práctica, analizar el sistema de producción y verificar sus dificultades. Esta etapa del trabajo resultó en un diagnóstico sobre la situación actual de la alfarería, las características de los usuarios y las principales dificultades apuntadas por los técnicos y por las familias.

### **Base de tipologías de vivienda de interés social: ampliación, sistematización y consolidación.**

También constituida a partir de acciones ya existentes en Limeira, este proyecto se propuso ampliar un precario modelo de vivienda que servía de base para el trabajo de los técnicos de la Secretaría. Vinculada al programa alfarería ecológica, fue establecida la concepción de proyectos residenciales basados en la técnica constructiva del ladrillo de suelo-cemento. Por lo tanto, los proyectos fueron elaborados a partir de las dimensiones de los ladrillos, resultando en un plano modulado, buscando racionalizar la construcción, intentando evitar desperdicios y facilitar la ejecución, en vista de que muchas de estas obras podrán ser ejecutadas por las propias familias atendidas. Otro concepto que ayudó al desarrollo del trabajo fue la definición de una unidad de vivienda expansible, asimilando las posibilidades de ampliación futura de las residencias, de manera de promover proyectos y procesos adaptados a las necesidades específicas de las familias.

Para las aberturas, la intención fue utilizar puertas y ventanas que fueron donadas por empresas colaboradoras o por los propios pobladores. Aparte de los marcos es posible encontrar en el almacén entre otros materiales de acabado, como pisos y azulejos. Pero fue contactada la dificultad en recibir materiales relacionados a los techos de las residencias.

Por lo tanto, la opción fue la utilización de ladrillos incluso para construcción de techos, adoptando el sistema de bóvedas, de fácil ejecución y con gran resultado espacial. Las bóvedas, encontradas en la edificación vernácula así como en la arquitectura moderna, tienen como principal característica estructural la de trabajar básicamente por medio de los esfuerzos de compresión, reduciendo la necesidad de utilizar hierro y, consecuentemente, minimizar el tiempo y el costo de las obras. Con todo fueron proyectados seis tipos de planos residenciales expansibles. Fueron probadas soluciones para diferentes situaciones de insolación y con áreas y programas distintos, ampliando las opciones de elección por diferentes perfiles familiares.

Aparte de los trabajos vinculados a ampliación de la base de tipologías, fueron hechos proyectos específicos. Esto, que al principio no estaba planeado, resultó ser extremadamente positivo, pues permitió a los alumnos un mayor vínculo con la realidad local, por medio de las visitas a los locales y de la convivencia más directa con las familias.



Para el desarrollo de estos trabajos, el partido adoptado se basó en la opción por mantener las estructuras actuales que, aunque precarias, eran la única manera de residir de estas familias. Por lo tanto, los diseños definieron modos de construcción por etapas, que preservaron las viviendas existentes hasta el momento de finalización de las obras ejecutadas en ladrillos de suelo-cemento.

### **Vivienda colectiva en ladrillos de suelo-cemento**

La intención de esta etapa de trabajo fue colaborar por medio de ensayos arquitectónicos que, amparados en reflexiones acerca la política residencial de la ciudad, podrían apuntar maneras alternativas de posibilitar nuevas viviendas destinadas a las familias de baja renta.

Fue desarrollado el prototipo de un conjunto residencial destinado a arriendo social. El área definida para el desarrollo de este ensayo fue el Barrio Geada, ubicado en las cercanías de la Carretera de los Bandeirantes y el Cerro Azul, importante marco geográfico de la ciudad. El barrio se desarrolla al entorno del arroyo Agua Sucia y se configura por el diseño de malla predominantemente ortogonal, definiendo cuadras residenciales que fueron ocupadas de maneras distintas y en tres diferentes fases organizadas por la Secretaría.

Los sitios ubicados en las esquinas de las cuadras relacionadas a la calle principal fueron definidos para uso comercial en el proyecto original de división del territorio, pero todavía siguen vacíos y pertenecen a la Municipalidad de Limeira. Por lo tanto, se eligió utilizar estos lotes y por la alteración de su uso, los destinamos para implantación de edificios de uso mixto, lo que posibilita la conservación del uso comercial al nivel de la calle, pero igual posibilita la construcción de viviendas en los pisos superiores.

Los departamentos fueron proyectados con dimensiones adecuadas a las dimensiones del ladrillo de suelo-cemento, modulados con la intención de minimizar costos y desperdicios de material. La adopción de edificios de uso mixto -residencial y comercial- y la ampliación del paseo público y de las áreas libres frente a las edificaciones, fueron estrategias de proyecto definidas con la intención de promover mayor integración con el parque lineal que abraza el arroyo existente en el barrio. Por lo tanto, los proyectos fueron hechos respetando las condiciones físicas y sociales específicas del territorio y del paisaje urbano en que está.

Estos estudios han evidenciado las calidades que serán adquiridas en caso que haya alteración en la legislación urbanística, por medio de implantación del uso mixto, del arriendo social y de un instrumento llamado “cuota solidaridad” para financiamiento de nuevas unidades residenciales. Con la finalización de los estudios fueron definidas directrices y estrategias posibles de aplicación, definiendo cuestiones relativas a la morfología, métricas urbanísticas y diferentes maneras de uso y ocupación del suelo. Más que un conjunto de edificios, lo que se diseñó fue la posibilidad de intervenir en la legislación actual para viabilizar la construcción de vivienda digna para la población de baja renta de la ciudad de Limeira.

## Asistencia técnica

En 2018 ese trabajo de extensión universitaria empezó un estudio que buscó subir datos en cuanto a las construcciones existentes en el Barrio Geada en Limeira, para colaborar con la Municipalidad respecto a la Asistencia Técnica. Actualmente existen diversas edificaciones que fueron construidas de manera irregular y que, por lo tanto, no contaron con participación del poder público y tampoco de asesoría técnica especializada.

Frente a eso, la Secretaría está empezando un proceso de regularización, para lo cual la colaboración de los alumnos involucrados busca acompañar los servidores municipales para mapear las características de los inmuebles que fueron construidos en actividad colectiva de autoconstrucción.

El objetivo de este relevamiento es identificar la regularidad de estas construcciones y en caso de irregularidad frente a las leyes, se pretende buscar alternativas y soluciones para orientar a los propietarios.

## Conclusiones

Como afirma Ermínia Maricato (1982, p.67), en un artículo fundamental para la producción de este texto y de todas las actividades del proyecto de extensión, “(...) a autoconstrução é a arquitetura possível para a classe trabalhadora, dadas as condições em que se dá a sua reprodução em meio urbano” (“la autoconstrucción es la arquitectura posible para la clase de los trabajadores, dadas las condiciones existentes en la urbanización”). Frente a esto, el Proyecto de Extensión ensayó posibilidades de acción vinculadas a la Ley de Asistencia Técnica de Brasil, buscando poner hipótesis de actuación conjunta para la configuración de maneras de autoconstrucción asistida, minimizando los problemas resultantes de la construcción realizada por los pobladores sin ningún apoyo técnico. El reconocimiento de dificultades reales y la búsqueda de soluciones para diferentes carencias se configuraron como condicionantes fundamentales a los procesos creativos, que siempre objetivan extraer el máximo provecho de los pocos recursos disponibles, evitando costos que no significan crecimiento de calidad (Mahfuz, 2013) y evidenciando que la producción en arquitectura se fragiliza sin atención y respecto al contexto en que está.

De este modo, creemos que el contacto directo entre los estudiantes, poder público y pobladores contribuye al intercambio de conocimientos, expandiéndose las perspectivas acerca del tema de cada uno de los involucrados. Aparte de esto, creemos que las actividades hechas puedan colaborar de manera significativa para la formación de alumnos conocedores de la honorífica misión social del arquitecto y urbanista, por haber presentado a los estudiantes la importancia de la lucha por el derecho a la ciudad por medio de otra arquitectura: una arquitectura posible.

## Bibliografía

Bolaffi, G. 1982. Habitação e Urbanismo: O problema e o falso problema. In: Maricato, E. [org] A construção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial. 2 Ed. São Paulo: Alfa Omega.

Bonduki, N. 2004. Origens da habitação social no Brasil. Arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria. 4ª edição, São Paulo, Estação Liberdade.

Bueno, L. 2000. Favela: uma questão também estética. Revista Óculum Ensaios nº1 FAU PUC-Campinas.

Engels, F. 2015. Sobre a questão da moradia. 1. Edição. São Paulo: Editora Boitempo.

Ferro, S. 2006. Arquitetura e trabalho livre. São Paulo, Editora Cosac Naify.

Kowarick, L. 1979. A espoliação urbana. Editora Paz e Terra.

Mahfuz, E. O Mito da Criatividade em Arquitetura. [online] Acessado em maio de 2017. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/01-143733/o-mito-da-criatividade-em-arquitetura-slash-edson-mahfuz>.

Maricato, E. 1982. Autoconstrução, A Arquitetura Possível. In: MARICATO, E. [org] A construção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial. 2 Ed. São Paulo: Alfa Omega.

Maricato, E. 2000. Habitação Social em áreas centrais. Revista Óculum Ensaios nº1 FAU PUC-Campinas.

Oliveira, F. de. 2003. A economia brasileira: crítica à razão dualista. São Paulo: Boitempo Editorial.

Taveira, E. S. N. 1987. O solo-cimento no campo e na cidade. Construir, morar, habitar. São Paulo: Ícone Editora, 2ª ed.

# Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis

Autor: Carlos Zavaro Pérez  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Para citación de este artículo: Zavaro Pérez, C. (2020). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 29/11/2019

Palabras clave: prácticas integrales, sentipensante, IAP, extensión, currículum, formación  
Keywords: integral practices, feel-thinking, IAP, extension, curriculum, training

---

## Resumen

El modelo de formación tradicional concebido en la currícula universitaria no suele integrar contenidos relacionados con la investigación o la extensión como si éstas funciones académicas no constituyeran instancias de formación de grado. La presente reflexión retoma algunas ideas en relación a las prácticas integrales como un formato pedagógico capaz de articular disciplinas y saberes, funciones académicas y sujetos en diálogo, pero sosteniendo que los aportes de Fals Borda en relación al concepto de Investigación-Acción Participativa (IAP) resultan relevantes como marco teórico y soporte didáctico de un formato de enseñanza, donde la extensión constituye el sustrato capaz de garantizar la integración de funciones y la investigación se constituye en un modo de aproximación al diagnóstico de problemas concretos sobre los que es posible construir conocimiento. En este marco es relevante el uso reflexivo y crítico de diversas herramientas metodológicas y formas de sistematización de la información, planificando una intervención que involucra

e integra diversos actores, cátedras y territorios y que apela a formar futuros profesionales que siendo críticos y reflexivos, sean empáticos con la comunidad y capaces de comprometerse con la transformación social.

## **Abstract**

The university curriculum does not usually integrate research or extension contents, as if these academic functions did not constitute instances of undergraduate formation. The present article takes up some ideas in relation to integral practices as a pedagogical format capable of articulating disciplines and knowledge, functions, methodological tools and subjects. The contributions of FalsBorda in relation to the concept of Participatory Action Research (IAP) are relevant as theoretical framework and didactic support, where extension represented the substrate capable of guaranteeing the integration of functions and research as the way to approach the diagnosis of specific problems on which it is possible to build knowledge. In this framework the use of methodological tools and forms of systematization of the information, is relevant to involved actors, chairs and territories. The pedagogical format assumes critical professionals, thoughtful, empathetic to the community and able to commit to social transformation.

## **Introducción**

Entre las funciones que conforman la práctica académica, la docencia, la investigación y la extensión son las más reconocidas tanto por sus fundamentos como por los propósitos que las definen. ¿Tradición o imaginarios? Probablemente ambos. Existe un imaginario en torno a lo que “deben ser y representar” cada una de ellas que se ha ido construyendo intersubjetivamente, reproduciéndose en el tiempo e instituyéndose como tradición en relación al modo en que se objetivan, y si bien las tradiciones parecieran interponer una barrera que las definen como prácticas disociadas, los rasgos que las delimitan no son excluyentes (Zavaro, 2019), en particular por el modo en que, desde algunas disciplinas, se han ido entramando marcos teóricos y metodologías que las conectan como forma de aproximación al conocimiento de la “realidad”.

Si, entre estas funciones, la extensión, entendida como una práctica crítica y reflexiva (Tommasino y Cano, 2016), pudiera constituirse en articulador de otros modos de objetivar la práctica académica, entonces sería posible avanzar hacia una práctica situada (Gurevich, 2009) que permita involucrar tanto a la comunidad académica como a la comunidad local en la formación de los estudiantes -y futuros egresados- como sujetos capaces de reconocerse bajo los códigos del tiempo del que forman parte, sin que esto suponga amoldarse al entorno, sino comprenderlo y consustanciarse con él para poder transformarlo.

La elección de un formato de esta naturaleza y su inserción en la currícula universitaria, supone un proceso de transición hacia una manera de concebir la enseñanza, la investigación y la extensión que permita integrarlas bajo una misma práctica sustentada por fundamentos pedagógicos propios, y cuyos límites puedan diluirse parcialmente sin

que esto implique una renuncia a las particularidades teórico-metodológicas que las han distinguido y menos aún conformar un arbitrio que resulte en una mera sumatoria de actividades inconexas.

Bajo este marco pedagógico, además, se concibe a la interacción como una forma de socializar la experiencia educativa (Yubero, 2005) por lo que algunos términos como “enseñanza-aprendizaje”, que han operado como descriptores de la enseñanza transferencista -donde un sujeto enseña y otros aprenden- podrían sustituirse por el de “enseñaje”, entendido como aquel proceso dual e indisoluble en el que enseñar y aprender constituyen manifestaciones complementarias de una relación dialéctica entre sujetos y entre éstos con un conocimiento, que acontece en un mismo momento y bajo un mismo contexto.

### **La investigación – Acción como hipótesis de transformación**

En los últimos años, las prácticas integrales se han convertido en un horizonte y en un sendero a transitar que ha abierto un debate sobre los fundamentos y modos de objetivar las experiencias pedagógicas, en el que considero relevante retomar algunos de los aportes de Fals Borda (1981) en relación a la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento de una manera de concebir la praxis que, lejos de entrenar técnicos despolitizados, persigue como propósito la formación integral de futuros profesionales que sean capaces de percibirse como coprotagonistas de la transformación social, por la forma singular en que, durante su formación, sujetos y funciones académicas se articulan bajo una misma experiencia de construcción de conocimientos, y sentidos, contextualizada.

Bajo este formato, la investigación constituye un modo de aproximarse al territorio y a sus problemas, de diagnosticarlos e indagar sobre éstos, profundizar en sus causas, describirlos y descomponerlos en diferentes preguntas que puedan ser abordadas desde varias disciplinas, lo que requiere de un tipo de articulación entre materias que garantice un equilibrio entre contextos, sujetos y métodos donde el territorio aporta una dinámica particular a la concepción de las clases que permite nutrirlas con otros saberes y perspectivas.

En esta aproximación al territorio, el diagnóstico es un punto de partida, una excusa -desde la docencia- para retomar temas abordados en otras materias, invocar a la interdisciplina e incluso profundizar en aspectos epistemológicos de los que puedan carecer los programas de estudio y, por supuesto, establecer un vínculo real con los vecinos, constituyendo una etapa necesaria en la construcción de la demanda (Giraud & Vergerio, 2016) y un dispositivo en la planificación de la intervención que permite insertar a las cátedras en el barrio y resignificar la presencia de la universidad en él.

Si bien a priori el diagnóstico no constituye una línea de investigación, sí es evidencia de la necesidad de profundizar sobre un tema en particular y un punto de partida para la formulación de hipótesis y el diseño de una metodología que permite tomar datos, procesarlos, corroborar resultados, sistematizarlos e incluso elaborar conclusiones en el marco de un proceso [de enseñaje] que entiende al diseño metodológico como una herramienta didáctica.

La elección también podría implicar, en términos institucionales, correr el eje de las preguntas de investigación, a fin de priorizar -como propósito- temas locales por sobre aquellos que tradicionalmente reproducen los intereses de los países centrales (Kreimer, 2006), que ni suelen ser parte de la demanda territorial, ni de una agenda abocada al desarrollo regional, alentando un proceso de descolonización del saber (de Sousa Santos, 2010) que viene militándose desde muy diversos escenarios como parte de la concepción emancipatoria del conocimiento y cuya génesis puede encontrarse en el pensamiento económico revolucionario de América Latina que ha sido sintetizado por la CEPAL (Rama, 1978) y que le asigna a científicos e intelectuales un rol protagónico en el desarrollo nacional, el cambio cultural y la transformación social.

Esta transformación no obstante requiere pasar de la hipótesis a la acción. No basta con abocarse a temas de interés local, nacional o regional pensando que los resultados de la investigación podrían ser beneficiosos a futuro como resultado de un proceso de transferencia tecnológica o curricular, entendiendo a esta última por el impacto que la ciencia tiene en la currícula escolar (Gil Pérez, 1994) al aportar nuevos conocimientos (de incidencia local y actualizados) en los diferentes niveles de formación escolarizada. Pasar de una hipótesis explicativa a una hipótesis de acción es central en la propuesta de Fals Borda y en la experiencia que la sustenta, porque presenta a la acción como una entidad sumamente potente, tanto en el contexto de justificación que es inmanente a la ciencia, como en el de aplicación y esto sólo es posible en tanto exista un compromiso real de los académicos y de la comunidad con la transformación local.

La acción entonces se expresa como una continuidad del diagnóstico, que se verifica y evalúa en la práctica, conformando una lógica de falsación permanente tanto de aquellos saberes que presuponen a la acción, como de aquellas acciones que son propias de la intervención, ya que es en la acción donde radica su posibilidad de sostenibilidad. La hipótesis de acción (García, 2004) opera como sucesión de hipótesis concatenadas que van urdiendo el esqueleto de la planificación en que se vertebra la intervención, no como un proceso que irrumpe ajeno al territorio y a sus problemáticas, sino que emerge de él como parte de esa transformación y que se inicia con la formulación conjunta de la demanda.

Por otra parte, la acción, como didáctica de las prácticas integrales, requiere de la constitución de un equipo y de un esquema de trabajo donde es central la incorporación -al formato- de docentes provenientes de diferentes campos dispuestos a franquear las barreras de las disciplinas y -en el plano curricular- de aquellas impuestas por la estructura de las cátedras. El compromiso diferencial de los docentes-investigadores implica una transformación en el modo de concebir la práctica docente y de elegir los contenidos que no sólo dependen de una valoración académica a priori, sino que son también condicionados por la demanda. Además, requiere de un compromiso diferencial de los estudiantes con el conocimiento en la revalorización de lo conceptual, aunque es el compromiso con la acción el eje de la transformación, tanto del modo en que se abordan didácticamente los contenidos y se entrelazan, como de la transformación del contexto -en el que opera el aprendizaje- y de los actores que en él conviven e interactúan.

La acción además supone diferentes etapas de articulación con la comunidad y en esa interacción también radica un aprendizaje que inserta a la gestión en la manera de concebir la práctica y que es formadora en sí misma de sujetos autónomos en su desempeño. Las etapas iniciales requieren de un mapeo [de actores, de relaciones y de correlaciones de poder] que permita esbozar modos de involucrar a la comunidad a partir del conocimiento de sus fortalezas y debilidades, formular objetivos inmediatos y a largo plazo, diseñar actividades y delinear estrategias para concretarlas, definiendo las fases y etapas que involucra la intervención y los modos de evaluarla, lo que a su vez requiere de la formulación de indicadores como insumo.

Esta planificación constituye una hoja de ruta, una traza, que permite focalizar puntos de inflexión, analizar obstáculos y modos de superarlos como parte de una evaluación que, concebida como un proceso sostenido, reflexivo, dialogado y crítico (Celman, 1998), facilita tanto la reformulación del plan de intervención en atención al resultado de los indicadores y al debate en torno a éstos, como la formulación de nuevas hipótesis de investigación e intervención o la reformulación de las existentes, sin obviar que este proceso forma parte indisoluble del proceso de enseñanza.

Aun siendo parte de un espacio formativo, el diseño del dispositivo y de la metodología de trabajo -lejos de las tradiciones transferencistas- debería constituir una construcción colectiva, que sea capaz de incluir tanto a la opinión y la perspectiva de los docentes como la de los estudiantes, vecinos e instituciones con quienes pueda articularse en el territorio, y donde emerjan diversos enfoques en relación al modo de abordar las problemáticas territoriales y, en consecuencia, donde se apele a diversas herramientas.

La observación directa, la realización de perfiles, de descripciones, la toma de muestras que puedan ser cuantificadas y/o dosificadas en laboratorio, la valoración cualitativa, la realización de encuestas, de historias de vida, de entrevistas semiestructuradas o libres, etc., son herramientas que, si bien provienen de disciplinas diferentes de las ciencias naturales y exactas, la etnografía, la sociología, etc., resultan pertinentes en el abordaje multidimensional de una problemática determinada y por lo tanto en la didáctica de una praxis que es concebida bajo la lógica de la integralidad. En este contexto, también, combinar diversos métodos de procesamiento y de sistematización de la información enriquecen el proceso de apropiación de conocimientos y forman parte de un formato de enseñanza en el que la comunidad -reitero- participa [o debería participar] en igualdad de condiciones y de responsabilidades.

Incorporar a la sociedad de manera activa en un proceso de esta naturaleza no es simple, pero tampoco imposible. Existen antecedentes en países de América Latina atravesados por cambios profundamente revolucionarios que aún en contextos muy disímiles como Cuba, Nicaragua, México o Colombia han logrado un compromiso de la comunidad con un proceso de transformación social (Fals Borda, 1987) en la que los intelectuales, científicos y las universidades han jugado un rol fundamental. También en la Argentina y otros países de la región existen experiencias de trabajo comunitario que dan cuenta de procesos verdaderamente transformadores. No se trata de reproducir -en el diseño de la



praxis- procesos de esta naturaleza, pero sí de rastrear experiencias en relación a diversas formas de participación y al modo de involucrar a la comunidad sin que esto suponga entender al vínculo entre ésta y la universidad desde una perspectiva mesiánica.

La investigación acción en el marco de este proceso de enseñanza apela al vínculo personalizado y a experiencias de interacción entre sujetos capaces de generar empatía como vehículo para establecer objetivos de logro (que son entendidos también como objetivos de la práctica docente). Estos objetivos operan como horizonte de un proceso de intercambio de saberes, en el que la formulación de interrogantes como modo de aproximación a la comprensión de la realidad -y a la definición de la demanda-, es concebida como parte de una planificación de la intervención que dinamiza un cambio -reflexivo y crítico- en el que lo operacional y lo conceptual aportan a un análisis sostenido que permite reformular rumbos y donde el cambio no es un significante vacío (Laclau, 1996) que apela a lo individual, sino que es entendido como proceso colectivo de organización comunitaria. En ese contexto, la demanda de los vecinos y de las organizaciones sociales antecede incluso a la planificación de la intervención y a la posibilidad de delinear un proyecto sobre el cual anclar las prácticas docentes -y en consecuencia las clases- y es en este aspecto donde radica uno de sus valores centrales del formato desde el punto de vista pedagógico y formativo.

### **Sujetos sentipensantes como sujetos integrales**

Un formato pedagógico como el descrito no sólo permite construir conocimientos significativos que puedan ser relevantes en el abordaje de problemáticas emergentes del diagnóstico en que se ancla la práctica, también permite fortalecer el vínculo con la comunidad como forma constitutiva de la concepción misma de aprendizaje y del modo en que se objetiva la articulación entre sujetos, intereses y saberes, siendo sumamente enriquecedor porque en esa interacción convergen e interactúan trayectos personales disímiles y experiencias compartidas en las cuales el aporte individual a un aprendizaje colectivo y la comprensión del colectivo como sujeto de aprendizaje -cognoscente y reflexivo-, son facilitadores de la experiencia y una experiencia en sí misma.

El proceso también, en los términos de la gestión del currículum, constituye un logro en tanto permita habilitar espacios interdisciplinarios e intersectoriales de aprendizaje que de ser incorporados a los programas de estudio de aquellas materias que estén dispuestas a reformular la manera de pensar la didáctica bajo una pedagogía de la integralidad (Kaplún, 2014) fomentan la incorporación de actores a la docencia que usualmente se encuentran en la periferia de “lo académico” y que terminan impactando positivamente en una formación diferencial de los estudiantes respecto de los estándares instituidos, ya que lo relevante del formato no es informar con saberes enciclopédicos, sino formar mediante la integración de muy distintas maneras de vincularse con el conocimiento y con aquellos sujetos que se constituyen en vehículos de esos saberes en diálogo, porque en ese saber colectivo radica la posibilidad de emancipación personal, pero sobretudo la posibilidad de transformación colectiva (Freire, 1994) y en este proceso, la extensión como sustrato de la integralidad de las prácticas constituye una posibilidad real para la transformación.

El propósito entonces de una facultad donde se concibe un modelo de enseñanza con estas particularidades no debería ser entrenar tecnócratas capaces de intervenir en la sociedad para gestionar y transmitir un saber heredado y actualizado, prolongándose en las futuras generaciones casi mecánicamente, sino promover la formación integral de sujetos que sean capaces no sólo de pensar de manera creativa y de articular saberes aprehendidos, sino también de involucrarse empáticamente con el otro y con la sociedad.

La academia históricamente ha construido sentido sobre la idea de que los científicos e intelectuales (o al menos una fracción de ellos) constituyen una casta que es capaz de atesorar el saber y de administrarlo en la gestión de los recursos naturales y humanos, monopolizando el análisis, la reflexión y la crítica en torno a esa gestión y a su impronta en la cultura. Esta perspectiva de sujetos que integran una superestructura capaz de hacerse cargo de los destinos de la sociedad, da cuenta de un modelo que promueve una polarización en la que el capital económico, cognitivo y cultural, se concentra en una porción minoritaria de la comunidad.

La naturalización de un imaginario de esta naturaleza abrevia en un prototipo de científico e intelectual que aparenta o se percibe como un ser objetivo e impoluto pero que, lejos de ser aséptico, esconde su ideología y -tal como sugiere Roitman (2003)- el entramado de poder que en esa imagen de neutralidad subyace. Lejos de ese prototipo, fomentado en la reproducción de un modelo que ha intentado colonizar el saber con saberes instalados desde el sentido común, emerge un intelectual que, como resultado de este tipo de experiencias formativas, es consciente de su protagonismo en la sociedad tanto por su rol en la formación de las futuras generaciones de profesionales como por la relevancia de su palabra en la construcción de sentidos.

Este compromiso de los intelectuales/profesionales con la transformación social ha sido ampliamente discutido por autores como Sartre para quien el intelectual -siendo consciente de su pertenencia social-, debería correrse del rol de espectador de la realidad para poner su conocimiento al servicio de una causa (Naidorf et al, 2010) como forma de contribuir a descolonizar el saber y a visibilizar la disputa de intereses que condicionan las relaciones de dependencia. No obstante, comprender al conocimiento como poder, le asigna a los intelectuales un rol diferente al que les es atribuido por Sartre, convirtiéndolos en protagonistas de una lucha por la transformación del orden establecido.

Esta perspectiva invita 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, porque estas disputas no sólo parecieran versar en torno a qué teoría pueda ocupar la centralidad de la escena académica, sino que -probablemente- han de ser disputas de sentido enfrascadas en detentar y sostener el poder desde el conocimiento y, en este contexto, una formación en la cual la trama del poder es develada como parte del modo de entender la producción de conocimientos y del modo en que éste impacta en la sociedad, no sólo es deseable sino necesaria como parte de la formación integral y de la concepción de sujetos integrales en su modo de concebir el mundo.

## Sintetizando...

La multiplicidad de experiencias que tradicionalmente han sustentado las diversas formas de vincular las prácticas académicas con las necesidades y expectativas de la comunidad comienzan a abreviar en experiencias concretas que trascienden a las tradiciones, vinculando, en la formación de grado y bajo un mismo formato pedagógico, funciones académicas, saberes y sujetos con experiencias ancladas a problemáticas y a actores que usualmente han quedado en la periferia.

En este sentido, y bajo el formato de prácticas integrales, capaz de reconocerse en una pedagogía propia, el aporte de Fals Borda sobre la Investigación Acción Participativa, constituye un eje capaz de vertebrar distintas experiencias formativas y una posibilidad concreta de concebir conceptualmente el diseño de una praxis que, orientada a formar para transformar, concibe un perfil de egresado sentipensante que es -presumiblemente- capaz de entender los contextos en que se produce y aplica el conocimiento, y que a su vez pueda ser consciente del rol que debería desempeñar como futuro profesional en la lectura crítica de la realidad y en la transformación social.

## Bibliografía

Camps, F. (2000) Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. Cuadernos de Trabajo Social. 13: 231-251. Recuperado de: <https://bit.ly/2HcCGeV>

Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, 35-66. Recuperado de: <https://bit.ly/31PgC1Y>

de Sousa Santos, B. (2010) Descolonizar el Saber. Reinventar el Poder., Extensión Universidad de la República, Montevideo, Ediciones Trilce. 110 pp. Recuperado de: <https://bit.ly/2TIAIgj>

Fals Borda, O. (1981) La Ciencia del Pueblo. En: Vio Grossi et al (eds.) Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Editorial Mosca Azul. Lima, Perú. pp. 19-47. Recuperado de: <https://bit.ly/2KVhpHP>

Fals Borda, O. (1987) Democracia y participación: algunas reflexiones. Revista Colombiana de Sociología 5(1): 35-40. Recuperado de: <https://bit.ly/33RrjTs>

Fals Borda, O. (2009) Una sociología sentipensante para América Latina., Bogotá, CLACSO, Siglo del Hombre Editores.

Freire, P. (1994) Educación y participación comunitaria. En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós Educador. Recuperado de: <https://bit.ly/33FNtI5>

García, J. (2004) La investigación-acción como estrategia para desarrollar planes de formación en los centros educativos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 19: 201-216.

Gil Pérez, D. (1994) Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. Revista Investigación en la Escuela 23: 17-32. Recuperado de: <https://bit.ly/2Dkplyo>

Giraud, C. & Vergerio, G. (2016) La extensión universitaria: en busca del saber, del conocimiento colectivo y la construcción de la demanda. Ext: Revista de Extensión de la UNC 7: 1-19. Recuperado de: <https://bit.ly/2NomYRZ>

Gurevich, R. (2009) Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa* 32: 23-31. Recuperado de: <https://bit.ly/2NonqQb>

Kaplún, G. (2014) La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. Vol. 1(1): 44-51. Recuperado de: <https://bit.ly/2z4xvcj>

Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas* 24: 199-212. Recuperado de: <https://bit.ly/2IGZaYg>

Laclau, E. (1996) ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? *Emancipación y Diferencia*. Compañía Editora Espasa Calpe. 214pp. Recuperado de: <https://bit.ly/2Zbuy4D>

Naidorf, J., Martinetto, A. B., Sturniolo, S. A., & Armella, J. (2010). Reflexiones acerca del rol de los intelectuales en América Latina. *Education Policy Analysis Archives* 18(25): 2-44. Recuperado de: <https://bit.ly/2KFPFYC>

Rama, G.W. (1978) Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas. Ponencia para el Seminario “Situación Actual de las Universidades en América Latina”. Comisión Económica para América Latina. 34pp. Recuperado de: <https://bit.ly/2Zc3QbX>

Roitman, M. (2003) Estructura Social y de Poder en América Latina. Módulo 1. “El desarrollo de la sociología latinoamericana”, Campus Virtual CLACSO.

Tommasino, H., & Cano, A. (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades* 67: 7-24. Recuperado de: <https://bit.ly/30eorO3>

Yubero, S. (2005). Socialización y Aprendizaje Social. En *Psicología Social, Cultura y Educación*. Capítulo XXIV pp. 819-844. Recuperado de: <https://bit.ly/2GZSYGC>

Zavaro, C. (2019) Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión* 5: 7.22. Recuperado de: <https://bit.ly/2TKYljh>

1. Miembro de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP.

# Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas

Autor: Fabio Luis Erreguerena  
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Para citación de este artículo: Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 01/08/2019      Aceptación final: 18/12/2019

Palabras clave: extensión universitaria; compromiso social universitario, educación popular.  
Keywords: university extension; university social commitment, popular education.

---

## Resumen

Con distintos formatos y denominaciones, numerosas universidades nacionales han avanzado en experiencias de reformas curriculares para introducir espacios pedagógicos que vinculan problemas sociales con diversos contenidos teóricos y herramientas metodológicas. Trayectos transversales, espacios de formación integrales, materias específicas, contenidos dentro de materias varias, intentan evitar la escisión entre diseño académico y compromiso social de la universidad. En este artículo nos proponemos analizar esas experiencias; esbozamos una definición y sistematizamos un marco teórico y metodológico que orientan las prácticas sociales educativas, con el objeto de estimular su desarrollo y presencia en la universidad pública argentina.

## Abstract

Using different formats and denominations, several national universities have advanced in experiences of curricular reforms to introduce pedagogical spaces that link social problems with diverse theoretical contents and methodological tools. Transversal paths, comprehensive training spaces, specific subjects, and contents introduced in different subjects, try to avoid the split between academic structures and social commitment of the university. This article assesses these experiences; it delves into its definition and attempts to systematize a theoretical and methodological framework to guide Educational Social Practices in order to stimulate their development and presence in the Argentine public university.

## Introducción

En los últimos años, junto con las declaraciones de organismos regionales y nacionales, han surgido numerosas acciones que, dentro del conglomerado universitario argentino, pretenden profundizar el involucramiento de la universidad con la resolución de problemas socialmente relevantes. Es así como numerosas universidades nacionales han avanzado en experiencias de reformas curriculares para introducir espacios pedagógicos que vinculan problemas sociales con diversas herramientas y contenidos disciplinares. Con distintos formatos (trayectos transversales, espacios de formación integrales, materias específicas, contenidos dentro de materias varias) y denominaciones varias (prácticas sociales educativas, prácticas socio-educativas, prácticas socio-comunitarias, etc.) todas tienen por objeto promover la articulación del diseño académico con el compromiso social de la universidad. En este sentido, en el presente artículo nos proponemos analizar algunas experiencias; esbozar una definición y proponer un marco teórico y metodológico para las prácticas sociales educativas (en adelante PSE), con el objeto de estimular su desarrollo y presencia en la universidad pública argentina.

Pensar los fundamentos de espacios curriculares como las PSE nos remite a múltiples y variadas experiencias y razones. No obstante, a pesar de los riesgos de exclusión de todo recorte, podemos resumirlos en dos grandes ejes de argumentación: el modelo de universidad que anhelamos para nuestras sociedades y la potencia pedagógica y humanizadora de la educación en conjunto con movimientos, actores y organizaciones sociales. Respecto al modelo de universidad deseado, las PSE tienen la potencialidad de coadyuvar a la defensa y construcción de una universidad pública entendida como un bien público, derecho humano universal y obligación del Estado. Una universidad que promueve la articulación de su diseño académico con la resolución de problemas sociales relevantes, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento.

En un reciente trabajo sobre las similitudes entre las universidades latinoamericanas, Martín Unzué (2018) concluía que las semejanzas no están tanto en los modelos institucionales (muy diversos de hecho) sino en las “misiones comunes” que han asumido, es decir, los modos de responder a demandas y de posicionarse ante la sociedad y el Estado. Sostiene que una de las características que va adquiriendo la universidad latinoamericana en el siglo XXI es el temprano desarrollo de un movimiento estudiantil politizado, que se inquieta por su lugar en la universidad, pero también, y esto es clave para pensar las

PSE, por el papel de la universidad en sus sociedades. La universidad es entendida como un motor de cambio, un impulsor de desarrollo, que debe involucrarse en los problemas sociales de su tiempo. Partiendo de este eje y considerando la significación que para todo el continente tuvo la Reforma del 18, el autor identifica como aspectos centrales de la universidad latinoamericana su politización, su carácter democrático y los mandatos de exclaustración y compromiso social (Unzué, 2018). En este sentido, las PSE constituyen una de las estrategias posibles para cristalizar el compromiso social, uno de los rasgos identitarios de la universidad latinoamericana, y que dichas acciones (por su carácter curricular) no transcurran escindidas del proyecto académico y pedagógico de la institución.

Junto con la demanda de involucramiento de la universidad con los problemas de la sociedad, la reforma del 18 expresó también un descontento generalizado con la forma de enseñar, sus contenidos y el esquema pedagógico de la época. Ello nos remite al segundo eje de nuestra fundamentación: pensar las PSE como una de las estrategias para la renovación pedagógica que nos exige la educación de hoy. La potencia pedagógica del trabajo en ámbitos distintos del aula tradicional, en conjunto con movimientos, actores y organizaciones sociales, es una experiencia que venimos presenciando y confirmando los/as que de distintas maneras estamos involucrados con las PSE. Junto con la carga humanizadora, en términos de sensibilización y solidaridad, esta energía impacta en la forma de entender los contenidos disciplinares (teóricos y metodológicos), los cuales precisan constantes revisiones, actualizaciones y críticas para adecuarlos al trabajo descentrado que propone el territorio. Como sostienen Tommasino y Rodríguez, es en el territorio donde se redimensionan las relaciones de poder-saber entre los actores del proceso educativo, problematizando el rol docente, en el sentido que frecuentemente demanda explicaciones que no están contextualizadas o encuadradas en el currículo. Estas situaciones usualmente descentran los roles, que pasan a intercambiarse, incluyendo a los movimientos, actores y organizaciones sociales como educadores de temas y problemas que conocen directamente, generando formas de relacionamiento novedosas respecto al modelo áulico tradicional, donde los roles presentan una alta rigidez (Tommasino y Rodríguez, 2010). En este horizonte democratizador de la enseñanza, y como sostiene Arturo Andrés Roig, el educando es sujeto y no objeto de la educación y el contexto social, su complejidad, constituye un elemento educativo imprescindible (Roig, 1998).

## **Algunos antecedentes de las prácticas sociales educativas en la Argentina y en la región**

En los últimos años han surgido numerosas acciones que promueven profundizar el involucramiento de la universidad con su contexto. En gran medida por el impulso de la tradición y militancia extensionista, las prácticas sociales educativas han sido uno de los dispositivos más innovadores y extendidos, constituyendo espacios pedagógicos que, insertados en el currículo, vinculan contenidos disciplinares con la resolución de problemas sociales relevantes. En este sentido, refiriéndonos al campo universitario, cabe mencionar las definiciones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), contenidas en los Acuerdos Plenarios 682/2008, 711/2009 y 811/2012, promoviendo, como estrategia de inserción curricular de la extensión, a las PSE. En la misma línea, sin pretender hacer un listado exhaustivo, cabe mencionar algunos antecedentes de las PSE en el conjunto universitario :

- Universidad Nacional de Río Cuarto: una de las primeras universidades del país en avanzar en la curricularización de las “Prácticas socio-comunitarias” (Resolución 322/2009 Consejo Superior). Fue distinguida con el Premio Presidencial “prácticas educativas solidarias en Educación Superior 2010” del Ministerio de Educación de la Nación.
- Universidad de Buenos Aires: a partir de la resolución del Consejo Superior 520/2010 la Universidad de Buenos Aires estableció el Programa de prácticas sociales educativas, obligatorias a partir del ciclo lectivo 2013, definiéndolas como “espacios curriculares obligatorios de enseñanza y aprendizaje, cuyo desarrollo permite la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria” (R 3653/11 CS UBA). La decisión de la UBA, por su peso real y simbólico en el conjunto universitario, promovió que la temática se consolidara en la agenda universitaria, no obstante que el programa mencionado no fuera efectivamente implementado. En los últimos años, algunas facultades, en especial la facultad de Filosofía y Letras, han dado pasos concretos para la efectiva implementación, en este caso a través de la creación del “Seminario de Prácticas educativas territorializadas” (Res 1589/2015 del CD de Filosofía y letras de la UBA).
- Universidad Nacional de La Pampa: a través de la Resolución 297/2011, el Consejo Superior creó el Programa de Prácticas Comunitarias. El programa prevé una carga horaria de cuarenta horas que se incluye en todos los diseños curriculares y constituye una condición para alcanzar el título de grado. De carácter voluntario desde 2012 y obligatorias a partir de 2017 para todas las carreras de grado presenciales y a distancia.
- Universidad Nacional de Mar del Plata: si bien las primeras experiencias comenzaron en 2005, el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias se puso en marcha en el año 2008 en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Ordenanza de Consejo Académico 1211/2009). Se trata de un seminario curricular, cuatrimestral, obligatorio para los estudiantes las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración, Licenciado en Economía y Licenciado en Turismo. En el año 2011, el Consejo Superior de la UN de Mar del Plata aprobó la inclusión curricular de las prácticas socio educativas o denominación equivalente para todas las carreras de grado y pregrado de toda la universidad (Ordenanza 1747/2011 CS).
- Universidad Nacional de Avellaneda: creada en 2009, la UNDAV consta de un diseño curricular que posibilita aprendizajes en relación directa con el contexto social del que la universidad forma parte. En toda su oferta académica está presente, en el currículo, el Trayecto de Trabajo Social Comunitario (TSC), de carácter obligatorio para todos los estudiantes de todas las carreras de grado y pregrado. El mismo se desarrolla durante todo el período de formación.
- Universidad Nacional de Río Negro: en 2012, el Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro, creó los programas de Trabajo Social (PTS), definiéndolos como “...la actividad de responsabilidad social universitaria que tiene el propósito de acompañar la resolución de problemas de la comunidad, en particular, de los sectores más vulnerables, compartiendo y transmitiendo conocimientos, habilidades y destrezas” (UNRN R18/2012). Los PTS constituyen un requisito de graduación para los títulos de Licenciado o equivalente, sin sustituir las prácticas profesionales incluidas en los planes de estudios de las diferentes carreras.



- Universidad Nacional de Quilmes: dicha universidad posee, desde 2010 y transversal a todas las carreras del departamento de Ciencias Sociales, un espacio de formación integral denominado “Seminario de Investigación/Seminario de Extensión” con una carga horaria de 90 horas.
- Universidad Nacional de Cuyo: la ordenanza 75/2016 CS estableció como obligatoria la incorporación de las prácticas sociales educativas al momento de la creación y/o actualización de las carreras de grado o pregrado de la UNCuyo. Junto con la ordenanza mencionada, numerosas experiencias previas fueron allanando el camino hacia las PSE, entre otras: el Programa de proyectos sociales de extensión universitaria “Prof. Mauricio López” (creado en 2008); el Programa de educación en contextos de encierro (creado en 2008); el Área de Articulación e Inclusión Educativa “Gustavo Andrés Kent” (creado en 2009); el Programa territorial “Padre Jorge Contreras” (creado en 2011) y el conjunto de iniciativas en este sentido de las distintas unidades académicas. Un caso particular lo constituye la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales donde las Prácticas Sociales Educativas fueron incorporadas al plan de estudios de la carrera de Sociología en su reforma del año 2013, con anterioridad a la ordenanza 75/2016.
- Universidad Nacional de Centro: a partir de la reflexión iniciada en 2013, y con un trabajo articulado entre las áreas de extensión y académica, el Consejo Superior de la UNICEN creó, en 2018, el “Sistema de prácticas socioeducativas”. En su reglamentación, definen a las prácticas socioeducativas como “estrategias institucionalizadas y sistemáticas de enseñanza y de aprendizaje con problemáticas reales, en contextos también reales...organizadas en relación estrecha con propósitos, contenidos y estrategias en etapas previstas en la formación curricular (Res 7381/2018 C. Superior).
- Universidad Nacional de La Plata: impulsada por la prosecretaría de políticas sociales, actualmente están en marcha distintas experiencias piloto (enmarcadas en el Programa de prácticas integrales universitarias) que, basadas en el enfoque de integralidad de funciones, promueven prácticas en territorio tendientes a articular la dinámica pedagógica de sus 17 facultades con los trabajos de los centros comunitarios (CCEU), la escuela de oficios y las áreas de políticas públicas y economía social y solidaria.
- Universidad Autónoma de Entre Ríos: pocos meses atrás esta universidad aprobó la creación de las prácticas educativas territoriales (PET), estableciendo que cada unidad académica definirá sus modalidades y características de implementación (Ord 129/2019 C Superior).
- Universidad de la República (Uruguay): desde 2009 se han puesto en marcha los Espacios de formación integral (EFI), los cuales constituyen una de las experiencias más avanzadas de involucramiento de la problemática social en el currículo de la región. Los EFI conforman ámbitos para la promoción de prácticas integrales, favoreciendo la articulación entre las funciones sustantivas de la universidad, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos involucrados. Son dispositivos flexibles e interdisciplinarios, conformados a partir de múltiples experiencias educativas: prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada propuesta.

El listado de iniciativas y formatos descriptos no pretende ser exhaustivo ni ahondar en los resultados de las experiencias, muchas de ellas en plena reformulación, evaluación y con fuertes críticas de los resultados logrados. No obstante, consideramos que la descripción realizada muestra con claridad que el avance e interés sobre las PSE como herramienta de cristalización del compromiso social es transversal a todo el conglomerado universitario, incluyendo las diferentes regiones, formatos institucionales, biografías históricas y alineamientos políticos de las universidades.

Junto con estos antecedentes del campo universitario, cabe mencionar distintas iniciativas surgidas desde el Poder Ejecutivo y Legislativo, entre ellas la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación a las universidades para que, en el marco de su autonomía, "...incorporen información que sirva de suplemento al título universitario de las carreras de pregrado y grado, la que deberá ser incorporada en el certificado analítico del graduado" (Resolución MEyD 2405, 2017), posibilitando la constancia de actividades de compromiso social universitario. Más recientemente, cabe destacar la resolución ministerial que invita a las universidades a que, en el marco de su autonomía "...incorporen en los diseños curriculares y planes de estudios de las carreras de pregrado y grado, prácticas sociales educativas o como la institución las denomine, cuyo cumplimiento será requisito necesario para la obtención del título universitario"; proponiendo además que las universidades "podrán determinar en base a su diseño curricular y los planes de estudio que formule, las prácticas sociales educativas que resulten relevantes para fomentar la participación de los estudiantes universitarios en la identificación, intervención y solución concreta de problemáticas sociales, productivas y culturales en el área de influencia..." (Resolución ME y D. 233, 2018). En la misma línea, pero por parte del Poder Legislativo, resulta relevante mencionar la Ley 27.204, sancionada en octubre de 2015 y que, modificando el artículo 2do de la Ley 24.521 de Educación Superior (LES), establece que la responsabilidad principal e indelegable del Estado Nacional sobre la Educación Superior implica: "...Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población..." (Ley 27204, 2015).

Como podemos ver, hay una convergencia desde los distintos actores políticos e institucionales que intervienen en la política universitaria (universidades nacionales y provinciales, Consejo Interuniversitario Nacional, Ministerio de Educación, cámaras legislativas) tendiente a promover a las PSE como herramienta específica para vincular a las universidades con las problemáticas sociales relevantes.

## **Una propuesta de definición de las prácticas sociales educativas**

Podríamos preguntarnos si las PSE constituyen una "práctica de extensión" insertada en la docencia o, sin desconocer el impulso extensionista que las antecede, constituyen un dispositivo específico de la función docencia que incorpora elementos y características de las diversas funciones sustantivas de la universidad, en especial de la función extensión. Como sostiene Agustín Cano (2014), ha sido la extensión universitaria la que ha condensado y expresado los diferentes modos en que la universidad organiza, en diferentes coyunturas histórico-sociales, su compromiso con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de su contexto. Polisémica y heterogénea, su desarrollo ha estado

caracterizado por una débil inserción y vinculación con el diseño académico, transitando en gran parte en los márgenes de la institución, desvinculada de la docencia y la investigación. Esta escisión si bien permite altos niveles de autonomía en la ejecución de los proyectos, conlleva debilidad en el impacto en los procesos pedagógicos, en la redefinición de los diseños institucionales, contenidos programáticos y formatos de enseñanza. En este sentido, sin desconocer la tradición extensionista que las impulsó -y de quien se nutre teórica y metodológicamente-, consideramos a las PSE como un dispositivo de la docencia universitaria que, articulando las funciones sustantivas de la universidad, procuran la vinculación de insumos teóricos y metodológicos con la resolución de problemas sociales relevantes, favoreciendo la formación integral y el compromiso social universitario.

“Las prácticas sociales educativas constituyen una estrategia pedagógica que, desde la función de docencia universitaria y a través de la articulación de las funciones sustantivas de la universidad -enseñanza, investigación y extensión- procuran un espacio específico de formación integral, promoviendo que el compromiso social universitario no se realice escindido del acto educativo y del proyecto pedagógico de la universidad” (Bauzá; Buj; Erreguerena y otros, 2018).

En el trabajo citado, proponemos cinco características que, a nuestro entender, dan a las PSE su especificidad, diferenciándolas de otras acciones educativas en territorio. A saber:

- Abordaje de problemáticas sociales relevantes: la acción educativa debe abordar problemáticas sociales relevantes, identificadas por la comunidad donde la universidad se inserta, colaborando a su resolución, priorizando sectores sociales con derechos humanos y sociales vulnerados.
- Integralidad y puesta en juego de insumos formativos: en el marco de un deseable y necesario abordaje interdisciplinario, las actividades de la PSE deben estar vinculadas a su formación, incluyendo la utilización de insumos teóricos, herramientas metodológicas y contenidos propios de su disciplina de estudio.
- Diálogo de saberes: la actividad educativa debe implicar el diálogo horizontal entre los actores universitarios y los actores de la comunidad, promoviendo la interacción entre los conocimientos académicos y los saberes populares.
- Trabajo fuera del aula y en conjunto con actores sociales externos de la universidad: la acción educativa debe transcurrir principalmente fuera del aula, en territorio e implicar la articulación y trabajo en conjunto con movimientos, actores y organizaciones sociales externos a la universidad, favoreciendo el aprendizaje situado.
- Curricularidad: la actividad educativa debe transcurrir en un espacio formativo inscripto en el diseño curricular de la carrera en la que estudiantes y docentes forman parte.

En la misma línea, mencionábamos algunas diferencias con otras acciones educativas en territorio:

- Diferencia con las prácticas preprofesionales: tanto las PSE como las prácticas preprofesionales son formas de aprendizaje basadas en la experiencia, realizadas mayoritariamente fuera del ámbito áulico. No obstante, mantienen diferencias en los objetivos que cada una persigue. El objetivo central de las prácticas preprofesionales

(aunque no excluyente) es la formación y perfeccionamiento técnico individual del estudiante, mientras que el objetivo de las PSE es tanto la formación técnica individual como el involucramiento con problemáticas sociales que han sido identificadas por la comunidad como relevantes. Las PSE pretenden, junto con la adquisición de herramientas para su actividad laboral, el involucramiento de los estudiantes con la realidad social, promoviendo un egresado con espíritu crítico, comprometido con su comunidad y entorno social.

- Diferencias con proyectos de extensión universitaria y voluntariados: las PSE constituyen un dispositivo de docencia universitaria que intenta articular enseñanza, investigación y extensión, promoviendo la formación universitaria integral, todo ello con una intensa relación con la función de extensión universitaria. Las prácticas sociales educativas forman parte de los planes de estudio de las carreras donde se insertan, mientras que los proyectos de extensión y voluntariados implican actividades y contenidos que no precisan, ni necesariamente tienen, expresión curricular. En las PSE las problemáticas sociales deben ser abordadas, en el marco de un necesario enfoque interdisciplinario, desde insumos teóricos y metodológicos vinculados a la formación propia del estudiante. En los proyectos de Voluntariado el abordaje de las problemáticas sociales no necesariamente se realiza desde insumos vinculados a la formación del estudiante y docente involucrado.

Más allá de las diferencias mencionadas, las PSE, las prácticas preprofesionales, los programas y proyectos de extensión universitaria y los voluntariados comparten objetivos y tradiciones similares y constituyen distintas estrategias, igualmente válidas, de implementación del compromiso social universitario (Bauzá; Buj; Erreguerena y Otros, 2018).

## **Propuesta de coordenadas teóricas y metodológicas para las prácticas sociales educativas**

### **a) Tradición latinoamericana de educación popular**

Más de cincuenta años nos separan de las tempranas teorías de Everett Rogers, muy conocidas a principios de los años sesenta y retomadas, para distintas aplicaciones, a inicios del presente siglo. Su “teoría de la difusión de las innovaciones”, pensada en un primer momento para el ámbito rural, constituyó un paradigma teórico ampliamente difundido para analizar el proceso en el que un individuo o una organización evalúa, adopta, rechaza o implementa una innovación (Rogers, 1962). En esta relación, el sociólogo norteamericano presupone una comunicación unidireccional entre los organismos que proponen la innovación (frecuentemente las universidades y agencias del Estado) y los sujetos y organizaciones que evalúan, rechazan o implementan la innovación propuesta, centrando su estudio en los factores y comportamientos que posibilitan u obstruyen la difusión de las innovaciones. Sin la complejidad y minuciosidad técnica del sociólogo norteamericano, este esquema teórico y metodológico puede rastrearse, con mayor ingenuidad y mejor intencionadas, en las iniciales experiencias de extensión universitaria del siglo XIX (en Europa, EE. UU. y América del Sur) y principios del XX, donde justamente el término “extensión” está unido a la idea de un centro intelectual desde el cual se irradian hacia

el exterior la ciencia, la tecnología y el arte. Junto con la naturalización de un modelo de universidad “difusora” del conocimiento, la cultura y el saber (modelo que hoy es hegemónico en nuestras universidades), importantes actores, inmersos en contextos sociales y políticos que dinamizaban el vínculo universidad/sociedad, impugnarán esta noción paternalista de universidad y disputarán el sentido y dirección de dicho vínculo. En el caso latinoamericano cabe mencionar las tempranas expresiones en los congresos de estudiantes de Montevideo (1908) y Buenos Aires (1910), luego ratificadas en el proceso de la Reforma del 18. Pero será Paulo Freire quien, a inicios de los setenta, escribirá un texto central para el debate: “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural” (1971). El texto constituye una crítica profunda al modelo de la transferencia tecnológica realizada por la extensión rural brasilera (modernización productiva que implicaba los modelos de la teoría de la innovación de Roggers) y, junto con ello, una crítica demoledora al vínculo propuesto entre los agentes universitarios y la comunidad campesina.

“... la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidialógica. Como tal, incompatible con una auténtica educación. De las muchas características que tiene la teoría antidialógica de la acción nos detendremos en una: la invasión cultural. Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo, en el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores. El invasor reduce a los hombres, del espacio invadido, a meros objetos de su acción. Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en posiciones antagónicas...”. (Freire, 2013, p. 43-44)

Antes y después de Freire, numerosos/as pensadores latinoamericanos también reflexionarán sobre los sentidos y direccionalidades de la relación entre universidades y movimientos sociales: José Carlos Mariátegui; Juan Antonio Mella; Leopoldo Zea; Aníbal Quijano; Augusto Salazar Bondy; Isabel Larguía, Darcy Ribeiro; Heleieth Saffioti, Enrique Dussel; Eva Giberti, Orlando Fals Borda; Silvia Rivera Cusicanqui; Rodolfo Stavenhagen; Agustín Cueva; Pablo González Casanova, Arturo Roig; Elizabeth Jelin, entre otros. De esa reflexión, acompañada siempre de una dinámica praxis social y política, surgirán diversos paradigmas teóricos y metodológicos para significar dicho vínculo: Educación Popular; Investigación Acción Participativa; Filosofía para la liberación; Educación para la liberación; Comunicación Popular; entre otros. Luego de un período relativamente corto, pero de gran intensidad en su despliegue territorial y desarrollo conceptual, la larga noche de las dictaduras militares en el continente provocará el repliegue de los distintos formatos de trabajo entre universidad y sectores populares.

Ya en los años noventa, y a diferencia del diagnóstico optimista sobre la universidad y su papel en los desarrollos nacionales y en algunas de las transiciones democráticas, las universidades estarán marcadas por un nuevo clima de época caracterizado por la apuesta a los efectos reguladores del mercado y el convencimiento que, al igual que otras instituciones estatales, la universidad exigía una profunda transformación. Así, evaluación, calidad, eficacia/eficiencia, pautas objetivas de distribución de recursos, rendición de cuentas, fueron los principios articuladores de un discurso que fue ganando consenso entre los hacedores de políticas educativas y que veían en la universidad una institución anquilosada, con serios déficits de calidad, carente de dispositivos de evaluación, con criterios irracio-

nales de distribución presupuestaria y desarticulada de los problemas relevantes del país (Erreguerena, 2017). Este contexto de globalización del neoliberalismo, caída del bloque soviético, repliegue territorial de las clases populares y surgimiento de nuevos actores de acción colectiva (Svampa, 2008; Merklen, 2005), trajo aparejadas revisiones y actualizaciones de los marcos teóricos setentistas. Una nueva generación de autores, al calor de la dinámica social y política, impulsó la renovación teórica y metodológica de los marcos conceptuales clásicos. Nos referimos, entre otros, a Carlos Rodríguez Brandao; Humberto Tommasino; Oscar Jara; Alfredo Ghiso; Claudia Korol; Alfonso Torres Carrillo; Roberto Elisalde; Norma Michi; María Teresa Sirvent; Hugo Zemelman; Marco Raúl Mejía; José Luis Rebellato, incluyendo la reflexión autocrítica del mismo Freire y aportes relevantes de otras latitudes, en especial la propuesta epistemológica de Boaventura de Sousa Santos y metodológica de Tomás Rodríguez Villasante. En este contexto, con una base educativa fuertemente freireana y reivindicando las metodologías de investigación participativas (en especial la propuesta de Fals Borda), nace, referida más específicamente al campo universitario, la corriente denominada “Extensión crítica” que asume al trabajo educativo como:

- Un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar).
- Un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo y que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- Proceso que promueve diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia.
- Favorece la consolidación de las prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.
- Implica el abordaje interdisciplinario y la presencia, y trabajo en conjunto, entre actores sociales y universitarios en todas y cada una de las etapas: construcción de la demanda, planificación, ejecución y evaluación. (Tommasino y otros, 2006)

## **b) Diversidad epistemológica del mundo**

En las últimas décadas, los aportes de Boaventura de Sousa Santos (Portugal, 1940) han sido especialmente fructíferos para reinterpretar el vínculo entre universidades y movimientos, actores y organizaciones sociales. Su propuesta de “Diálogo y Ecología de Saberes” ha sido ampliamente difundida, en el marco de la crítica a concepciones iluministas jerarquizantes (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y las basistas (el pueblo lo sabe todo). Cabe mencionar que Paulo Freire también abordó este importante tema, criticando tanto las nociones “autoritarias” entre educador y educando, donde el educador es el “poseedor de todos los conocimientos y el educando el poseedor de toda la ignorancia”, como así también a las posiciones “espontaneístas” o “basistas” donde el educando todo lo sabe, produciéndose el abandono del educador al educando. Para Freire lo opuesto a estas dos posturas es la “sustantividad democrática”, donde el punto de partida es “comprender el grado de comprensión” de los sectores populares para llegar a un nuevo punto de comprensión (Freire, 1988).

Las Epistemologías del Sur que propone Sousa Santos pretenden mostrar que los criterios dominantes del conocimiento válido en la modernidad occidental, al no reconocer como válidos otros tipos de conocimiento que no fueran los producidos por la

ciencia moderna, provocaron un epistemicidio masivo, es decir, la destrucción de una gran variedad de saberes que prevalecían principalmente en las sociedades y sociabilidades coloniales. Afirma que para recuperar los conocimientos suprimidos, silenciados y marginados requiere comprometerse con lo que ha denominado “sociología de las ausencias”, un procedimiento que pretende mostrar prácticas, conocimientos y agentes que existen del otro lado de la línea abisal. Sousa Santos propone una “razón cosmopolita” para desafiar la contracción del presente operado por la razón moderna occidental hegemónica, promoviendo cinco ecologías que persiguen ampliar el mundo y dilatar el presente: la ecología de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transescalas y de las productividades (Sousa Santos, 2009).

La ecología de saberes, cuya base fundacional es que el “conocimiento es interconocimiento”, es decir, que el conocimiento del mundo pasa por reconocer las diferentes visiones del mundo que existen y por entablar con ellas un diálogo entre iguales que nos permita tejer puentes de comprensión mutua. Esta perspectiva, que pone en jaque la relación tradicional de las universidades con otros saberes, se caracteriza por:

1) Diversidad epistemológica inagotable del mundo: existen muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, así como conceptos muy diversos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo.

2) Co-presencia radical e igualitaria: reconocer la existencia de campos sociales a ambos lados de la línea, dotarlos de simultaneidad, y considerarlos como iguales, es decir, como contemporáneos y, por tanto, como representaciones de otras modernidades.

3) Definición contextual de ignorancia: si el conocimiento es interconocimiento, aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras, por lo que la ignorancia no es en la ecología de saberes un punto de partida, sino que podría ser un punto de llegada.

4) Uso contrahegemónico de la ciencia moderna: el pensamiento pos abismal no excluye la ciencia moderna, sino que hace un uso contrahegemónico de ella explorando su pluralidad interna y promoviendo la interacción (e interdependencia) entre los conocimientos científicos y los conocimientos no-científicos.

5) Traducción intercultural: ante las profundas diferencias entre conocimientos, es necesario llevar a cabo procesos de traducción que permitan identificar elementos de inteligibilidad recíproca.

6) Conocimiento-como-intervención-en-la-realidad (en oposición al conocimiento-como-interpretación-de-la-realidad): crear un conocimiento como práctica de saberes y no conocimiento abstracto, un conocimiento que conduzca a una acción creativa dirigida a transformar el estado de las cosas.

7) Jerarquización contextual de los conocimientos: en el momento de implementar los sistemas de conocimiento, preferencia de aquellos que, en un determinado contexto, garanticen la mayor participación de los grupos sociales afectados en el diseño, ejecución y control de la implementación, así como en los beneficios que deriven de la intervención (Sousa Santos, 2009).

Como podemos ver, la propuesta de Santos es clave para el enfoque teórico y metodológico de las PSE cuya dinámica pedagógica implica, necesariamente, el trabajo en escenarios “no áulicos” entre universitarios y movimientos, actores y organizaciones so-

ciales. Escenarios necesarios, pero seguramente no suficientes, para ese diálogo entre el saber académico y los saberes populares, laicos, prácticos, campesinos que han sido invisibilizados y hegemonizados por la modernidad occidental. En este sentido, es preciso promover iniciativas que favorezcan la construcción de comunidades epistémicas más amplias y nuevas formas de concebir al conocimiento.

### **c) Metodologías participativas como llaves para el camino dialógico**

Hay un consenso, aparentemente unánime entre los actores universitarios que frecuentemente trabajamos en territorio, respecto a la necesidad de la simetría entre la universidad y las distintas expresiones organizativas de los sectores subalternos, incluyendo sus epistemologías y formas de organizar el mundo. Consenso que incluye la equivalencia entre los saberes académicos y populares. Pero, nos preguntamos: ¿es un consenso real? ¿O solo un consenso teórico?, ¿se expresa también en nuestras prácticas individuales e institucionales? Ese consenso respecto a la relación dialógica y horizontal con los movimientos, actores y organizaciones sociales, ¿está realmente contenido en el proyecto pedagógico-institucional?, ¿la universidad efectivamente se corre del lugar, históricamente defendido, de constituir la institución que detenta el monopolio de la producción del saber legítimo de la sociedad? ¿Existe, a nivel real e institucional (no solo en determinados programas, proyectos y espacios curriculares), una valorización de la multiplicidad de saberes existentes que permiten dar cuenta de la complejidad del mundo? Creemos que no, que el consenso teórico se impone sobre lo que sucede en las prácticas, más allá de las buenas intenciones y los avances en los últimos años. Por ello, resulta clave el acuerdo sobre las metodologías que sustentarán las relaciones de este espacio curricular, sus docentes y estudiantes, con diversos actores sociales.

A partir de nuestra experiencia y la literatura disponible en la temática, proponemos cuatro momentos que, en términos ideales, deberían contemplar la ejecución de los planes de trabajo de las PSE en territorio:

- Fase exploratoria y de diagnóstico participativo: es la etapa inicial, imprescindible para definir, en conjunto con los movimientos, actores y organizaciones sociales, la agenda prioritaria de temas que involucrará el plan de trabajo a realizar en el marco de las PSE. En esta etapa es preciso contar con una primera base de información sobre el territorio donde se realizarán, incluyendo, entre otros, datos sociodemográficos, geográficos, históricos, información sobre actores sociales e institucionales claves del territorio, etc. Posteriormente, y a partir de técnicas participativas realizadas en conjunto con los movimientos, organizaciones y actores sociales, es preciso identificar y priorizar colectivamente los problemas posibles de abordar en el desarrollo de la PSE. Algunas técnicas participativas sugeridas:
  - Mapeo de actores (ejes afinidades y conflictos).
  - Reconstrucción colectiva de la historia (línea de tiempo).
  - Mapeo de problemas (ejes magnitud y viabilidad).
  - Árbol de problemas (priorización).



- Fase de investigación y abordaje teórico de los problemas: una vez identificados los problemas prioritarios posibles de abordar por las PSE es necesario dar densidad teórica a los temas a trabajar en conjunto con la comunidad. Para ello será preciso:
  - Profundizar el diagnóstico iniciado en la etapa anterior, completando los datos recogidos y disponibles y con ello posibilitando la descripción y conceptualización de la problemática social que aborda la organización; identificación de las políticas sociales presentes en la comunidad y el marco estructural donde se desenvuelve la organización.
  - Indagación y discusión sobre los distintos enfoques y marcos teóricos disponibles sobre la problemática, explicitando los acuerdos y desacuerdos. Para ello será preciso la indagación sobre la bibliografía disponible, trabajos anteriores realizados por otros grupos y experiencias de la comunidad.

Esta etapa, normalmente poco desarrollada en la ejecución de las PSE, es clave para la co-construcción de conocimientos y la formación teórica y política de los /as involucrados/as en las PSE, tanto del espacio universitario como de la comunidad.

Técnicas sugeridas:

- Seminarios.
  - Talleres.
- Definición y ejecución del plan de trabajo: una vez identificada la problemática a abordar y realizada su correspondiente contextualización y problematización teórica, es preciso que el equipo de trabajo (universitarios y comunidad) defina objetivos tangibles para el transcurso de las PSE y planifique las acciones necesarias para su consecución. Realizado esto, es el momento de ejecutar las acciones planificadas de intervención/investigación en el territorio. Es muy importante incluir en la planificación el momento y formato de la comunicación de los resultados y la metodología de evaluación colectiva del proceso. En esta etapa es deseable que el papel de los universitarios sea de menor relevancia, posibilitando una protagónica participación de los movimientos, actores y organizaciones sociales involucradas en la dinámica de las PSE.
  - Sistematización, comunicación y evaluación: sistematizar implica reconstruir lo que sucedió a lo largo de las PSE, pero, también, interpretar críticamente todo el proceso realizado. Como sostiene Oscar Jara, la sistematización busca descubrir y explicitar la lógica del proceso realizado, los factores que intervinieron, sus relaciones y por qué lo hicieron de ese modo (Jara; 2014). La sistematización debe recuperar lo transcurrido en las etapas anteriores debiendo, al menos, incluir:
    - Introducción general: descripción del marco general donde se desarrolló la PSE. Marco estructural y contexto socio económico e histórico; presentación del movimiento u organización social con quien realizamos las prácticas, descripción de la/s problemática/s sociales que aborda; presentación de los objetivos de las PSE.
    - Actividades de la PSE: descripción del conjunto de actividades realizadas en el marco de la PSE (cuaderno de campo), explicitando, en el caso que existieran, las reformulaciones de las actividades planificadas al comienzo.

- Diálogo de saberes: fue posible distinguir otros saberes (técnicos, prácticos, populares). ¿Cuáles? ¿Fue posible la interacción con ellos?
- Aporte a la comunidad: el trabajo desarrollado en la PSE ¿generó algún tipo de aporte/s a la comunidad y/o a los movimientos, organizaciones sociales involucrados/as? ¿Cuáles?
- Conocimientos disciplinares puestos en juego en la PSE: ¿fue posible vincular las actividades con insumos teóricos y/o metodológicos de las disciplinas involucradas? ¿Cuáles?
- Interpretación crítica del proceso realizado (en este punto es preciso pasar del nivel descriptivo al interpretativo): conceptualización e interpretación del proceso general realizado en la PSE; análisis crítico de los fenómenos y problemas sociales que atraviesan a la comunidad; profundización del análisis de la problemática que abordó el plan de trabajo; identificación y problematización de las políticas sociales presentes en la comunidad; análisis de los actores claves de la comunidad; reflexión crítica sobre la implementación del plan de trabajo, resultados y sobre nuestras prácticas.

La sistematización del proceso nos facilitará socializar la experiencia y aprendizajes con el movimiento, organización y actores sociales involucrados, en un marco de escucha a las observaciones y aportes. Finalmente, la evaluación, previamente pactada, arrojará conclusiones y aprendizajes imprescindibles para las próximas tareas a desarrollar, incluyendo la sugerencia de nuevos enfoques y líneas de trabajo.

La utilización de metodologías participativas, involucrando a los actores sociales en todos los momentos del trabajo, es clave para prevenir relaciones de tipo extractivas con la comunidad y son condición para que el consenso sobre la comunicación dialógica no sea exclusivamente teórico.

## **A modo de cierre**

Con las lógicas reformulaciones y adaptaciones para los distintos espacios específicos donde transcurran y el marco institucional, político y social donde se desarrollan, las PSE constituyen uno de los dispositivos pedagógicos posibles para colaborar en la cristalización del compromiso social universitario, uno de los rasgos identitarios de la universidad latinoamericana. Con las limitaciones propias de su peso específico en la malla curricular, tienen la potencialidad de realizar diversos aportes a la dinámica pedagógica tradicional, entre otros:

- Acceder a espacios “no áulicos” como escenarios de aprendizaje. Estos espacios favorecen la circulación de la palabra, el intercambio de roles y vivir la complejidad de la realidad.
- Generar un espacio concreto donde, en diálogo horizontal con los movimientos y organizaciones sociales, poder articular contenidos disciplinares pertinentes con la resolución de problemas sociales relevantes, fomentando una actitud de trabajo interdisciplinaria.
- Aportar a formar ciudadanos críticos, solidarios, comprometidos con su realidad social, sin que ello sea en desmedro de acceder a las mejores herramientas teóricas y metodológicas.

- Reflexionar críticamente sobre contenidos de los espacios curriculares que la disciplina les ha aportado, pudiendo hacer contribuciones que ayuden a mejorar la enseñanza y el diseño académico, registrando temas y áreas de vacancia en su formación.
- Analizar críticamente las representaciones sociales sobre las distintas problemáticas potencialmente presentes en el contexto de desarrollo de las PSE (Estado, Derechos, pobreza, marginalidad, género, violencia).
- Diferenciar, valorar y reconocer los tiempos académicos y los tiempos de la comunidad.
- Acompañar el fortalecimiento de procesos de organización, cohesión social y autonomía de sectores sociales postergados, vinculando críticamente el saber académico con el saber popular.

En el presente trabajo, como aporte a una temática en pleno desarrollo, buscábamos explicitar los ejes centrales del enfoque epistemológico, pedagógico, político y metodológico que proponemos como núcleo central de la perspectiva y abordaje para las PSE. En este sentido, los presupuestos teóricos, metodológicos, políticos y pedagógicos contenidos en la tradición latinoamericana de Educación Popular; los presupuestos epistemológicos del diálogo y ecología de saberes y la metodología participativa en territorio propuesta, componen el núcleo central mencionado, todo ello con la profunda convicción de que la forma de producir y democratizar el conocimiento incide en la factibilidad, sentido y direccionalidad de los procesos de transformación de la sociedad.

## Bibliografía

Torres, J. B. (1998). Masculinity and gender roles among Puerto Rican men: Machismo on the U.S. mainland. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 16 –26.

Arocena, R.; Tommasino, H. y otros (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo, Cuadernos de Extensión.

Bauzá, J.; Buj, C.; Defacci, A.; Erreguerena F.; Fernández, M.; Navarro, F.y Siarri, G. *Prácticas Sociales Educativas. Módulo 2 del programa de capacitación docente para la implementación de los “Lineamientos y ejes para la creación y actualización de carreras de grado y pregrado de la UNCuyo”*. Mendoza, Secretaría Académica de la UNCuyo.

Cano Menoni, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO.

Cecchi, N.; Pérez, D.; Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.

Erreguerena, F. (2017). *El poder de los rectores en la Argentina (1985-2015)*. Buenos Aires. Editorial Prometeo.

Freire, P. (2013) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo, Siglo XXI Editores, 17-29.

Jara Holliday, O. (2014). *La Sistematización de experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles* (2014). Lima, CEAAL; Programa democracia y transformación global; Centro de Estudios y publicaciones Alforja.

Mançano Fernandes, B. (2017). *Territorios y soberanía alimentaria*. En *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, II (3), p. 22-39.

- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática* (Argentina, 1983-2003). Buenos Aires, 1ª ed, Gorla.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Roig, A. (1998). *La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza, EDIUNC.
- Sirvent; M.y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Colección Proyecto Páramo Andino, Proyecto Regional, Quito, Ecuador.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos Sociales y Poder Político*. Buenos Aires, CLACSO / Siglo XXI.
- Thiollent, M. (1998). *Metodología da pesquisa acáo*. Cortez Editora, Autores Asociados, Sao Paulo.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En Revista +E versión digital, (6), Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL, pp. 120-129.
- Tommasino, H.y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- Tommasino, H.; Arocena, R.y Otros (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, UDELAR, Montevideo.
- Torres Carrillo, A. (2016). La Educación Popular. Una necesaria conceptualización. En TORRES CARRILLO, Alfonso: *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho, Bogotá, pp. 11-61.
- Torres, R. (1988). *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Centro Editor de A. Latina, Buenos Aires, Argentina.
- Unzué, M. (2018). ¿Podemos hablar de una “universidad latinoamericana”? Exclaustración y compromiso como legado. En *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008. Cuaderno 2 Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires, CLACSO, IEC-CONADU, UN de las artes.

## Notas al pie

1. Conviene aquí recordar la precisión hecha por Bernardo Manzano Fernández acerca de que el territorio es “el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder”. Si bien el territorio es un espacio socialmente ordenado, no deja de ser un espacio de conflictividad ya que presupone una disputa por la definición de ese orden y por el control que los grupos sociales tienen sobre él (Manzano Fernández, 2017).
2. Para la descripción de los antecedentes de las PSE a nivel nacional nos hemos basado, fundamentalmente, en: Cecchi, N.; Pérez, D. y Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.
3. Para la definición de Prácticas Sociales Educativas, sus características y diferencias con otras actividades educativas en territorio, nos hemos basado, fundamentalmente, en el texto de: Bauzá, J.; Buj, C.; Defacci, A.; Erreguerena F.; Fernández, M.; Navarro, F. y Siarri,

G. Prácticas Sociales Educativas. Módulo 2 del programa de capacitación docente para la implementación de los “Lineamientos y ejes para la creación y actualización de carreras de grado y pregrado de la UNCuyo”. Mendoza, Secretaría Académica de la UNCuyo.

4. Las fases o momentos están basados en la propuesta de Michel Thiollent (1988) y María teresa Sirvent (2012).

# Más que H2O: Extensión universitaria, educación popular e investigación comunitaria

Maximiliano Nardelli, Jonatan Alberto Gastón Bennardis,  
Francisco Kise, Mara Romina Cuestas, Malena Lohlé  
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Para citación de este artículo: Nardelli, M.; Bennardis, J.; Kise, F.; Cuestas, M. y Lohlé, M. (2020). Más que H2O: Extensión universitaria, educación popular e investigación comunitaria. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 02/09/2019      Aceptación final: 14/11/2019

Palabras clave: Educación popular - Diálogo de saberes - Agua - Universidad y territorio  
Keywords: Popular Education - Dialogue of knowledge - Water - University and territory

---

## Resumen

Este artículo describe una experiencia educativa llevada adelante en el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “Carlos Fuentealba” de la ciudad de Luján. La escuela se encuentra en un barrio periférico que presenta serias deficiencias en el área de obras y servicios públicos. La idea de un espacio curricular interdisciplinario surgió con vistas a viabilizar una propuesta donde los y las estudiantes fueran protagonistas de un proceso de investigación que analizara las condiciones de acceso y de calidad del agua para consumo en el barrio. La cursada contó con una variedad de propuestas de trabajo, entre las que podemos destacar salidas al barrio a observar algunos aspectos, una investigación en torno a los usos del agua, juegos de rol, encuestas a vecinos y vecinas y la confección de una revista que dio cuenta del recorrido. Esta experiencia viene a reivindicar la función de la extensión universitaria como compromiso social con las personas oprimidas y excluidas

por el sistema, a partir del diálogo y la acción entre varios actores sociales del territorio. En este sentido, la extensión universitaria debe ser parte de la formación continua de profesionales críticos y políticamente comprometidos con la realidad concreta en proceso de transformación no solo de la calidad de vida, sino fundamentalmente en términos de organización y concientización comunitaria.

## **Abstract**

This paper describes an educational experience carried out at Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba”, Luján city. The school is located in a peripheral neighborhood of the city of Luján that presents serious deficiencies in the area of public works and services. The idea of an interdisciplinary curricular space arose with the purpose of making possible that the students were protagonists of a research process that analyzes the conditions of access and quality of water for consumption in the neighborhood. The course had a variety of work proposals, among which we can highlight walks in the neighborhood to observe some aspects, an investigation about the uses of water, role-playing games, neighborhood surveys and the preparation of a magazine. This experience comes to vindicate the function of the university extension as a social commitment with the oppressed and excluded by the system, based on dialogue and action among various social actors in the territory. In this sense, the university extension must be part of the continuous training of critical professionals and politically committed to the concrete reality in the process of transformation not only of the quality of life, but fundamentally in terms of community organization and awareness.

## **Introducción**

La extensión en tanto proceso de interacción entre la comunidad universitaria y la sociedad en general supone el enriquecimiento y fortalecimiento de ambas partes (Camilioni, 2015; Castro, 2015). Esto, siempre y cuando ambas partes puedan poner en diálogo sus saberes, puedan ejercitar una ecología de saberes (Santos, 2009) que abone a romper jerarquías entre tipos de conocimientos y abra paso a una búsqueda conjunta de soluciones a problemas de la sociedad. Como resultado, la comunidad universitaria incorpora saberes populares y aquellos derivados de la experiencia que brinda trabajar en la sociedad, mientras que esta última encuentra en esta amalgama de saberes respuestas que posibilitan el mejoramiento de su calidad de vida, modificando además la visión de una universidad como un ámbito cerrado, accesible a una elite.

En el primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos de Montevideo en 1908, estudiantes, entre varios reclamos, piden por la función de la extensión universitaria destinada a poner los recursos al servicio de los y las trabajadoras, poniendo el énfasis en la misión social de la universidad (Unzué, 2018). Esto apela a una reivindicación de los derechos de los sectores sociales más vulnerables, poniendo en juego criterios de solidaridad y de compromiso por parte de los y las profesionales de las universidades. Esta proclama fue retomada en la Reforma Universitaria Argentina de 1918, una reforma que propició la politización de la vida universitaria, apelando a la construcción de conocimientos desde una mirada crítica, atenta y articulada a las demandas sociales.

En esta construcción colectiva del conocimiento, esperada en el marco de la extensión universitaria, son muy valiosos los aportes de la Educación Popular (EP), propuesta educativa que se caracteriza, además de otros aspectos, por la democratización de los espacios y la búsqueda de una praxis contrahegemónica, oponiéndose a un modelo de educación tradicional reproductora y centrada en la voz del/de la docente. La perspectiva de la EP permite a docentes y estudiantes ser entendidas y entendidos como sujetos culturales, con historias de vida individuales y colectivas. Y es en la construcción del conocimiento donde surge la necesidad de buscar en estas historias, en las distintas voces, conjugando el saber académico con los saberes populares (Lázaro et al., 2015). Si bien la EP es llevada adelante en distintos espacios (formales y no formales), sus prácticas (o la búsqueda de las mismas) se encuentran institucionalizadas en los bachilleratos populares.

Los bachilleratos populares dan cuenta de la vida comunitaria, la organización y participación política del colectivo estudiantil que reciben (Sirvent, 2005; Sverdllick y Costas, 2007). En particular, el Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba” lleva adelante una búsqueda continua de prácticas que cultiven el pensamiento, el espíritu y la autonomía, creyendo en una educación que exige ser crítica, participativa, dialéctica, constructiva, democrática y afectiva. Y desde esa propuesta se asume el compromiso en la labor social y el desarrollo comunitario así como también una militancia en la EP que se expresa en una formación continua, la sistematización de las experiencias, trabajos en parejas pedagógicas y equipos de trabajo interdisciplinarios.

Este artículo describe una experiencia educativa llevada adelante en el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) N°452 Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “Carlos Fuentealba” de la ciudad de Luján. Dicha experiencia tuvo lugar en el marco del proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Luján titulado “Más que H2O”. Este proyecto surgió del diálogo con estudiantes del bachillerato popular, que se encuentra en el Barrio Ameghino de la ciudad de Luján, y con el equipo médico del CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud) del mismo barrio, a partir del cual se pudo identificar que vecinos y vecinas presentan acceso deficiente al agua potable; ya sea porque esa red no llega a sus viviendas, porque durante el verano la presión es muy baja, porque poseen una conexión precaria con mangueras a la red y que comparten entre varias familias, entre otros motivos. En este sentido, el proyecto de extensión tuvo como objetivo analizar el acceso, la calidad y las representaciones sociales en torno al agua para consumo en el Barrio Ameghino. Este barrio se encuentra alejado del casco urbano de la ciudad y presenta serias deficiencias en el área de obras y servicios públicos. A las calles sin asfalto y en mal estado se les suman la falta de gas y cloacas y accesos limitados al agua potable de red.

Así, el objeto de estudio se construyó a partir de la participación activa de la comunidad barrial en distintas instancias de diálogo, pero se terminó de definir entre docentes y estudiantes del bachillerato popular. Este fue el puntapié inicial para un proyecto enmarcado en la Investigación Acción-Participativa (Fals Borda y Brandão, 1988).



## **Diseño de la propuesta educativa**

La propuesta de un espacio interdisciplinario surgió en reuniones entre docentes del Bachillerato Popular y del equipo de Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNLu, en las cuales el tema principal era cómo viabilizar un proyecto donde las y los estudiantes fueran protagonistas del proceso de investigación. De este modo se estaría llevando adelante una construcción colectiva del conocimiento y una apropiación de saberes socialmente útiles en pos de desnaturalizar la marginación y el abandono histórico del Estado.

Tomando en consideración la perspectiva de EP, la búsqueda constante de prácticas transformadoras que se viene llevando adelante en este CENS y el interés de los y las docentes de esta institución en participar del proyecto, se decidió diseñar un espacio curricular interdisciplinario que tomara la problemática del agua en el barrio como su eje de trabajo. Así fue que se fusionaron los espacios de las asignaturas Biología y Sociología de Primer Año, involucrándose tres docentes de las ramas de la Historia, la Sociología y la Biología. Uno de los tres docentes, además de ser profesor del Bachillerato Popular, es docente universitario y director del proyecto de extensión; mientras que otro es estudiante universitario. Este espacio o materia resultante se llamó Proyecto de Investigación Comunitaria y ocupó las horas de las materias que lo conformaron. Se acordó construir una propuesta metodológica coherente con la presentada por Marco Raúl Mejía y María Elena Manjarrés (2011), de Investigación como Estrategia Pedagógica. La misma propone el reconocimiento de las desigualdades sociales y la identificación de los actores sociales involucrados en la problemática como punto de partida para el proceso de investigación.

En este sentido, el enfoque interdisciplinario posibilita una perspectiva más amplia del fenómeno, fomentando la reflexión (Massarini y Schnek, 2015). Reflexión que debe incluir a las dimensiones política e ideológica del caso, teniendo en consideración los debates, los conflictos de intereses y las tensiones que subyacen a la problemática en cuestión, así como también lo ético, lo estético, lo emotivo, lo artístico, etc. (Massarini y Schnek, 2015).

La puesta en marcha del espacio suponía además la planificación conjunta del trío docente interviniente, por lo que debía tomarse el compromiso de mantener reuniones periódicas e intercambios virtuales para garantizar el carácter inter o transdisciplinario de la propuesta.

## **Transitando el Proyecto de investigación comunitaria**

Podemos dividir la cursada de la materia en tres momentos consecutivos, cada uno con sus propósitos particulares. El primero abarcó las seis primeras clases, incluyendo una clase abierta (la primera) en el marco de una jornada de lucha docente. En ese primer momento la propuesta giró en torno a desnaturalizar la mirada sobre el barrio, problematizando discursos desesperanzadores, individualistas y que justifican las condiciones de exclusión social que sufren los vecinos y las vecinas del barrio.

La clase abierta contó con la presencia de docentes de otras instituciones y se llevó adelante con los tres años del Bachillerato Popular. La misma consistió en comenzar a realizar un mapeo del barrio en grupos teniendo en cuenta ciertos aspectos tales como: estado de las calles, estado de las viviendas, relación entre vecinos, presencia y calidad de

servicios públicos, instituciones escolares y de la salud y la relación de vecinos y vecinas con ellas. Lo producido en esta clase quedó registrado y sirvió de insumo para las siguientes, donde se intentó profundizar la mirada haciendo una salida al barrio para registrar y describir de forma más detallada, utilizando una guía de campo, algunos de los aspectos utilizados para realizar el mapeo inicial. Finalmente se trabajó con una serie de frases que están instaladas en el sentido común de una parte importante de la sociedad respecto de las condiciones materiales del barrio y de los barrios populares en general, culpabilizando a los propios vecinos y vecinas.

Estas actividades fueron pensadas para comenzar a tomar distancia del contexto práctico, situarnos en un contexto teórico, más político, para volver nuevamente al contexto práctico, y así sucesivamente, construyendo un espiral praxiológico que motivara el desarrollo de una curiosidad epistemológica (Freire, 2002). El propósito era que tanto estudiantes como docentes comenzaran a dar algunos pasos hacia una mirada crítica, deconstruyendo la mirada ingenua del entorno, a partir del diálogo, la interpelación y la investigación.

El segundo momento, que se extendió hasta el cierre del primer cuatrimestre, tuvo como propósito principal estudiar, analizar y pensar críticamente los usos del agua. Con el fin de empezar a tener idea de las magnitudes en los usos del agua, se comenzó calculando cuánto utilizan y cuánto necesitan en sus hogares. A través de artículos, distintos textos y actividades varias se pudieron analizar los usos del agua con distintos fines (doméstico, industrial, urbanizaciones cerradas y agrícola-ganadero), para luego poner en discusión cómo se utiliza el agua en nuestra ciudad teniendo como insumo el mapa del Código de Ordenamiento Urbano (COU) recién aprobado. Vale aclarar que la aprobación del mismo había sido controversial en tanto no contemplaba el déficit habitacional y de tierras destinadas a los sectores populares, entre otras objeciones que hicieron organizaciones sociales y profesionales de diversas áreas. Esta actividad sirvió además para abrir ese debate en el aula. En este bloque también se investigó sobre las distintas formas de contaminación y los usos históricos del agua, haciendo hincapié en el análisis de algunos casos en los que ha sido claramente utilizada para el control social. Sumado a todo esto, se estudiaron los fenómenos de fotosíntesis y respiración, para luego integrar todo lo aprendido en la intervención crítica de esquemas clásicos del ciclo del agua, agregando en ellos el factor antrópico-capitalista y las modificaciones que sufre dicho ciclo. Pero el cierre de este bloque estuvo dado por un juego de rol en el cual se presentaba una situación problemática y las y los estudiantes, divididos en 4 grupos (la comunidad que resisten el desalojo, empresa inmobiliaria, industria, Estado Municipal y fuerza policial) poseían unos lineamientos de base, exclusivos de cada grupo y que el resto no conocía, para comenzar a elaborar sus posturas de cara a una mesa de negociación, en la que podían argumentar, contraargumentar, proponer, reclamar, exigir, etc.

Desde la EP se busca reivindicar la construcción de conocimientos como construcción social. Es decir, en tanto seres sociales aprendemos de la interacción con otros y otras. Si bien las prácticas grupales fueron exaltadas durante toda la cursada, en esta segunda parte se trató de encontrar distintas estrategias y dinámicas para fortalecer la matriz grupal. En la búsqueda constante por configurar prácticas contrahegemónicas, transformadoras de un orden opresor, resulta indispensable fortalecer las prácticas colectivas, reivindicarlas desde lo pedagógico, lo político y lo afectivo. El fortalecimiento de las prácticas grupales

en el aula o en el marco de la educación pueden ser el puntapié para el establecimiento de nuevas relaciones interpersonales que tiendan a superar los valores de la sociedad moderna, con su lógica de mercado individualista, meritocrática, antiética, antiestética, patriarcal e insostenible para la vida (Hernández Becerra, 2014; Pérez Orozco, 2014).

Además de los contenidos conceptuales trabajados en esta parte del año, se intentó dar cuenta de que el saber científico descontextualizado no puede, per se, dar respuesta a un problema o explicar la toma de decisiones políticas. En ese sentido, fueron mostrados, debatidos, problematizados y puestos en juego las tensiones, los conflictos y los intereses subyacentes en las voluntades y decisiones políticas y en las problemáticas socioambientales (Massarini y Schnek, 2015).

Durante todo el segundo cuatrimestre se desarrolló la tercera parte de este Proyecto de investigación comunitaria. En este momento tuvo lugar la investigación propiamente dicha (o la mayor parte de la misma). Se comenzó trabajando con los momentos y las etapas que requiere un proceso de investigación. Usando tarjetas para ordenar cronológicamente las etapas, se pudo establecer que no hay un único camino a seguir, poniendo en discusión la existencia de un método científico universal y la linealidad en los procesos de investigación. Además, con esta actividad, los y las estudiantes pudieron reconocer que ya habían dado algunos pasos en este proyecto de investigación que se les estaba proponiendo. En definitiva, sirvió para mostrar que el grupo podía conformar un equipo de investigación y llevar adelante una actividad científica.

El trío pedagógico que llevaba adelante Proyecto de investigación comunitaria, en conjunto con el equipo de docentes universitarios colaboradores del proyecto de extensión, diseñó una encuesta semi-cerrada para relevar usos y acceso al agua, y si los vecinos y las vecinas poseían datos respecto de la calidad. La misma fue puesta en consideración al grupo de estudiantes previo a las salidas a encuestar. Se acordó relevar dos casas por cada cuadra. Se tomaron 3 clases para salir en pequeños grupos a encuestar a familias del barrio. A estos relevamientos se sumaron algunas encuestas que realizaron estudiantes por fuera del horario de clase. También se destinó tiempo áulico para tabular y sistematizar los resultados de las encuestas y extraer algunas conclusiones parciales. Parciales porque de un barrio con 81 manzanas se logró relevar aproximadamente el 50%.

Entre las salidas a encuestar y las actividades de sistematización de los resultados se conceptualizó respecto del acceso y la calidad del agua para el consumo, aspectos que se estaban indagando; se lograron tomar muestras de agua de red y de pozo provenientes de hogares para su análisis microbiológico por parte del grupo de Microbiología de Alimentos de la UNLu; se realizó cine-debate guiado con preguntas utilizando la proyección del cortometraje “Abuela Grillo”, poniendo en tensión la dualidad derecho-mercancía para el agua potable; se construyó de forma colectiva una red conceptual que desarrollaba los sentidos del agua (como sustancia química, como medio de transporte, como derecho, como mercancía, como recurso, como bien, como elemento de control social, etc.); y se llevó a cabo un juego de rol que se centraba en un conflicto en cuanto a la utilización de un hongo con propiedades medicinales en pos de trabajar la dicotomía recursos-bienes comunes.

En la búsqueda de dar con un proceso que generara una necesidad hacia el pronunciamiento y el deseo de organización colectiva, no sólo emergen las resistencias propias de una sociedad que tiende al individualismo y la competencia, sino que además las prácticas

reproductivas y centradas en la voz del/de la docente son esperadas y pretendidas por el estudiantado. En algunos casos se encuentra un curioso fenómeno en el cual estudiantes expulsados (directa o indirectamente) de la escuela tradicional no logran apropiarse de los espacios de debates, asambleas, dinámicas grupales y todas aquellas actividades “distintas”, argumentando que no aportan a su proceso de aprendizaje, demandando actividades tradicionales. Esta contradicción de rechazo-arraigo a la escuela tradicional supone otro obstáculo. En tal sentido, es necesario considerar este aspecto a la hora de planificar y proponer actividades diversas y no tradicionales, propiciando momentos de registro que den cuenta de la apropiación de conocimientos generados en las distintas propuestas.

Volviendo a las encuestas, se realizaron aproximadamente 200. Estas mostraron que la gran mayoría de las familias del barrio tiene acceso a la red de agua corriente, aunque manifestaban que en diversas oportunidades fueron los mismos vecinos y vecinas quienes se organizaron para extender la red con mangueras. Otro resultado que les llamó la atención fue que el 76% de las personas encuestadas decía que el agua a la que accedía era suficiente para sus necesidades. Sin embargo, cuando se preguntaba si tenía problemas de presión y se quedaban sin agua, la mayoría (70%) manifestó tener problemas de acceso en verano. Esto denota la naturalización que hay respecto de la falta de acceso a este servicio. Por otro lado, un 36% de las personas encuestadas manifestó haber notado olor, sabor o color en el agua (mucho gusto a cloro, con arena o arenilla, con color verde, y hasta con algo que parecía moco). Sumado a esto, y luego de recomendaciones médicas, casi la mitad de las familias encuestadas ha tenido que comprar o compra agua envasada para beber.

En total se realizaron 15 análisis microbiológicos de agua. 4 de estas muestras dieron como resultado la presencia de bacterias coliformes. Al combinar los resultados de las encuestas, los análisis del agua y las observaciones, se concluyó que es altamente probable que la contaminación se deba a las condiciones precarias de conexión a la red de agua y a una red en mal estado (se observaron caños rotos), además de que no es eficiente en abastecer de agua a la comunidad.

En este proceso de investigación han sido sumamente valiosos los aportes de las y los estudiantes, quienes conocen ampliamente el territorio, aportando nuevas preguntas en el contacto con sus vecinos y vecinas, datos relevantes para entender el problema y puntos claves para realizar los muestreos.

En este punto, ya terminando el ciclo lectivo, el grupo de Primer Año del Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba” ha podido dimensionar el problema, utilizando un método científico para generar datos valiosos en pos de visibilizar el asunto y articular con el Municipio para que realice las obras públicas correspondientes y ha podido enmarcar la situación en la precariedad estructural del Barrio Ameghino. Como trabajo final, el grupo de estudiantes produjo una revista como material de difusión en el barrio. Este cierre dio cuenta de la perspectiva de Educación Popular comprometida con la comunidad, la propuesta de la materia y los resultados.

Otras características de un proyecto que se posiciona desde la educación popular, son la práctica educativa situada que trasciende los límites del espacio físico donde se lleva adelante y la búsqueda de una praxis transformadora de la realidad. En ese sentido, es que consideramos importante sumarnos en los procesos organizativos barriales y en las gestiones con funcionarios municipales, que consistieron en cinco reuniones en el Municipio y la elaboración de informes. Así, el proceso de lucha y gestiones dio como resultado la

instalación de dosificadores de cloro en la red de agua, solución transitoria hasta tanto se construya una nueva red de agua.

El desarrollo de la curiosidad epistemológica (Freire, 2002) que se propició desde la primera actividad de la materia dio lugar a un compromiso por parte del grupo de estudiantes para llevar adelante la investigación y difundir los resultados. La construcción colectiva del conocimiento que se dio en torno a este proceso, que supuso un diálogo de saberes permanente y registrar las voces y las condiciones de vida de un colectivo vulnerado en sus derechos, se enmarca en una epistemología pragmática y hermenéutica (Suárez, 2015). Es decir, entendiendo que los saberes son validados socialmente en función de relaciones de poder (y para perpetuar estas relaciones), los sectores históricamente silenciados necesitan dar visibilidad a las formas de opresión para disputar el sentido común y luchar por una transformación de la realidad.

Hacia fin de año, los y las estudiantes destacaron la importancia del trabajo de investigación. Una estudiante se manifestó denunciando la inacción del Estado Municipal: “no se ocupa mucho la Municipalidad en este barrio, calculo que tendría que haber más movilización, más ayuda, no solo para los barrios del centro, sino también para acá. No porque seamos un barrio bajo no precisamos ayuda. La precisamos no solo en agua, sino en las calles, en muchas cosas”. En línea con ello, otra estudiante expresó: “[la propuesta de trabajo] me pareció muy buena, porque no sabíamos en qué situación se encontraba cada vecino, y está muy buena la propuesta de nuestros profesores, para ayudar a los vecinos a saber en qué situación se encuentran, y por los chicos, del agua que consumen. Y lo que estaría bueno es que el Estado se haga cargo de las situaciones que están viviendo las personas del barrio Ameghino”. Estos testimonios de dos estudiantes dan cuenta de que en el grupo se ha instalado el debate en torno a las condiciones materiales del barrio y el rol del Estado.

## Reflexiones finales

Como docentes en ejercicio tenemos la obligación ética de configurar apuestas político-pedagógicas que propongan abrir espacios de discusión de problemáticas que aquejan a los y las estudiantes en particular y a la sociedad en general, estimulando, además, la intervención de la realidad. La extensión universitaria brinda la posibilidad de crear y recrear espacios de encuentro donde podamos pensar en prácticas docentes emancipadoras, situadas, que problematicen el orden social en busca de configurar nuevas relaciones sociales, priorizando la sostenibilidad de la vida por sobre la lógica mercantilista.

Esta experiencia viene a reivindicar además al docente como intelectual transformador (Giroux, 1990), responsable de reconfigurar los objetivos y los propósitos de enseñanza en un diálogo constante con las y los estudiantes y el contexto. Esto no implica desconocer los diseños curriculares y las normativas pedagógicas institucionales, sino reconocerlas como marco para elaborar una propuesta de trabajo situada y comprometida. Prácticas pedagógicas que no miren la realidad por la ventana, sino que propongan salir a palparla.

También es importante remarcar los aportes de la educación popular no solo en este proceso en particular, sino para la extensión universitaria en general. Alfonso Torres Carrillo (2015) establece como pilares de la EP: conocer críticamente la realidad; comprometerse con la utopía de transformarla; formar sujetos de dicho cambio; y construir esa praxis transformadora a través de la acción dialógica. ¿No serían también estos los pilares

de la extensión universitaria si la pensamos como compromiso social con los oprimidos y las oprimidas por el sistema, con las excluidas y los excluidos, construyendo en el territorio, como prácticas en diálogo con otros actores sociales de la comunidad?

En este sentido, la extensión universitaria debe ser parte de la formación continua de profesionales críticos y con compromiso político. ¿Sería “extensión” entonces el nombre más acertado para denominar este conjunto de prácticas? Es algo que está en debate y que excede los alcances de este trabajo. Pero sí nos atañe posicionarnos desde dónde debemos o vamos a estar diseñando las actividades enmarcadas como “de extensión”.

Así, es necesario pensar, también, a la extensión universitaria como diálogo de saberes, superando el intervencionismo o la mera transferencia de conocimientos propias de una lógica positivista que encorseta la emancipación de los sectores populares (Benente, 2018). Este punto, además, nos interpela a pensar las prácticas universitarias en su totalidad, incluyendo la docencia. Nos preguntamos si es posible formar profesionales con compromiso social y que construyan desde el diálogo de saberes en una institución donde las prácticas docentes redundan en el academicismo y la verticalidad en la transmisión de conocimientos. Por ello, a 70 años de la gratuidad universitaria, nos proponemos pensar en una universidad popular, “pintada de pueblo”, que construya conocimientos con, por y para el pueblo; una universidad que se aleje del paradigma mercantilizante y construya conocimientos “extramuros”, de forma contextualizada y transdisciplinar (Langer, 2018).

## Referencias Bibliográficas

Benente, M. (2018). Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo. En Benente M. (comp.). La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos, (pp. 53-84). José C. Paz: Edunpaz.

Camilloni, A. (2015). Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario. En Cuadernos de extensión universitaria de la UNLPam. Santa Rosa: EDUNLPam.

Castro, J. (2015). Orientaciones para la elaboración de Proyectos y Programas de Extensión. En Cuadernos de extensión universitaria de la UNLPam. Santa Rosa: EDUNLPam.

Fals Borda, O.; Rodríguez Brandao, C. (1988). Investigación participativa. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental - Instituto del Hombre.

Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós.

Hernández Becerra, B. (2014). Una mirada a las redes sociales y sus esencias. En Hernández Becerra, B.; Pablos de la Rosa, R. (comps). Un tejido de muchos puntos. Compilación sobre educación popular ambiental. La Habana: Editorial Caminos.

Langer, A. (2018). Demandas, territorio y apropiación social de conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Ampliación de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia. En Benente M. (comp.). La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos, (pp. 53-84). José C. Paz: Edunpaz.

Lázaro, F., Zilbersztain, A. y Garbe, R. (2015). La construcción de conocimientos en

las escuelas secundarias de jóvenes y adultos, una mirada desde la Educación Popular. Encuentro: Hacia la construcción de alternativas en la educación de jóvenes y adultos. Acciones desde el Estado, los movimientos sociales y el mundo del trabajo, Centro regional San Miguel, Universidad Nacional de Luján, Argentina.

Massarini A.; Schnek A. (2015). Ciencia entre todxs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Mejía, M.; Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta por construir pedagogía crítica en el siglo XXI. *Praxis y Saber*, 2: 127-177.

Pérez Orozco, A. (2014). Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficantes de Sueños.

Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

Sirvent, M. T. (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista argentina de sociología*, 5: 74-93.

Suárez, D. H. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En Suárez, D. H.; Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal L. Pedagogías críticas. Experiencias alternativas en América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sverdlick, I.; Costas P. (2008). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. Referencias. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 5: 24.

Torres Carrillo, A. (2015). Educación popular y movimientos sociales en América Latina. Buenos Aires: Biblos.

Unzué, M. (2018). El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI. En Benente M. (comp.). *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos*, (pp. 53-84). José C. Paz: Edunpaz.

# ¿Pan para hoy, hambre para mañana? Una iniciativa de extensión para el desarrollo sustentable

Autores: Agustín Francisco Arata, Adriana Cecilia Arrigoni, Laura Lázaro, Daniel Rubén Pérez, Yanina Paola Videla.  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Para citación de este artículo: Arata, A.; Arrigoni, A.; Lázaro, L.; Pérez, D. y Videla, Y. (2020). ¿Pan para hoy, hambre para mañana? Una iniciativa de extensión para el desarrollo sustentable. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 20/08/2019      Aceptación final: 29/11/2019

Palabras clave: trigo, calidad, sustentabilidad, vínculo universidad-escuela-campo.  
Keywords: wheat, quality, sustainability, university-agriculture schools-field bond.

---

## Resumen

Nuestro trabajo pretende reflexionar sobre el concepto de extensión, buscando un enfoque que pueda guiar nuestra práctica en el ámbito agronómico, anhelando que pueda resultar valiosa, transformadora y constructiva. Partiremos de una aproximación general, derivando en una experiencia particular de extensión: el proyecto “Pan para hoy, hambre para mañana”, radicado en la Facultad de Agronomía de Azul durante el período 2016-2017. El objetivo de este último fue generar un espacio de extensión donde participen jóvenes de escuelas secundarias agrarias, para que puedan compartir los conocimientos aprendidos y las técnicas para ponerlos en práctica en su entorno cercano. Esta intervención permitiría mejorar el sistema agrícola triguero tendiendo a cubrir necesidades particulares de los pequeños productores de la zona, como son la competitividad, la sustentabilidad y la subsistencia. En cuanto al impacto del proyecto, se percibió



un notable interés por parte de los estudiantes en las temáticas planteadas, demostrando la importancia de la articulación interinstitucional para ampliar los campos de acción y transformación abordados por el sistema educativo. Otro aspecto importante fue el debate y la autoevaluación que se propició dentro del grupo de trabajo en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Por lo tanto, consideramos que este proyecto constituye un primer paso en el vínculo entre ambos niveles educativos con relación a la temática planteada, surgiendo un abanico de posibilidades para su continuidad ampliando los sujetos participantes y las problemáticas abordadas. Finalmente, consideramos que una Educación Agraria inclusiva, accesible y de calidad en todos sus niveles constituye un pilar fundamental en la sustentabilidad de la producción agropecuaria, para que “pan para hoy” no signifique “hambre para mañana”.

## Summary

Our work aims to reflect on the concept of extension, seeking an approach that can guide our practice in the agronomic field, longing for it to be valuable, transformative and constructive. We will start from a general approach, continuing in a particular extension experience: the “Bread for today, hunger for tomorrow” project, carried out at the Faculty of Agronomy of Azul during the 2016-2017 period. The aim of the latter was to generate an extension space where young students from Agricultural Secondary Schools participate so that they can share the knowledge and the techniques learned to put into practice in their near environment. This intervention would improve the wheat cropping system tending to cover the particular needs of small local farmers, such as competitiveness, sustainability, and subsistence. Regarding the impact of the project, there was a notable interest on the part of the students in the issues raised, demonstrating the importance of inter-institutional articulation to expand the fields of action and transformation addressed by the educational system. Another important aspect was the debate and the self-evaluation promoted within the working group at the National University of the Center of the Buenos Aires Province. Therefore, we consider that this project constitutes a first step to the link between the two educational levels in relation to the topic, raising a range of possibilities for its continuity by expanding the participants and the issues addressed. Finally, we consider that an inclusive, accessible and quality Agricultural Education at all levels constitutes a key pillar for the sustainability of agricultural production, so that “bread for today” does not mean “hunger for tomorrow”.

## Introducción

Mediante el presente trabajo pretendemos socializar las actividades llevadas a cabo en el marco del proyecto de extensión “Pan para hoy, hambre para mañana”; y desde nuestra experiencia particular, plantear una reflexión crítica sobre el rol asignado a la extensión universitaria. En el proyecto al que hacemos referencia, participaron docentes-investigadores, no docentes y estudiantes de grado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), junto con docentes y estudiantes de las Escuelas Agrarias de Azul, Pablo Acosta y Espigas. Se propusieron experiencias prácticas y debates sobre manejo sustentable de la fertilización y agregado de valor en el cultivo de trigo. El mismo fue financiado por la Secretaría de Extensión de la UNICEN (Res. Rector N°437/2016).

Comenzaremos con una breve reflexión sobre el concepto de extensión, buscando un enfoque que pueda guiar nuestra práctica en el ámbito agronómico, con el anhelo de que pueda resultar valiosa, transformadora y constructiva. En este sentido, Huergo (2019) plantea críticamente que el significado hegemónico de la extensión funciona sobre una plataforma que distingue la cultura de los expertos (técnicos y profesionales) y la cultura de los públicos teniendo como propósito la transmisión de saberes o de informaciones a los sectores a los cuales se considera carentes de los mismos. Así, este autor pone en evidencia que la extensión no está centrada en los destinatarios y sus prácticas culturales y productivas, sino en los extensionistas, sus programas y proyectos, sus saberes, las informaciones que tienen para transmitir, sus propósitos y sus formas de actuar.

En línea con la visión que se plasmó previamente, Freire (1973) reflexiona: “en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas”. A su vez, adaptando las palabras de este autor, planteamos que no es posible que el agrónomo-educador intente el cambio de las actitudes de los actores rurales sin conocer su visión del mundo, su cultura, para así poder cuestionarla en su totalidad y generar transformaciones orientadas al bien común. Trasladando el debate al campo de la Psicología educacional, Ausubel et al. (1983) analizan por un lado el aprendizaje por recepción que se canaliza a través de la enseñanza explicativa; mientras que por otro lado considera el aprendizaje por descubrimiento guiado o autónomo. A su vez, el aprendizaje se constituye como significativo cuando el estudiante adopta una actitud con la cual puede relacionar el nuevo aprendizaje en función de los conocimientos previos. Por su parte, Lev Vygotski concibe al profesor como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturales determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes, debiendo promover zonas de construcción del conocimiento (Palladino, 2006). De esta manera, se plantea una estrecha vinculación entre el enfoque de extensión y el posicionamiento pedagógico, tanto del docente-investigador-extensionista en lo individual, como de la comunidad universitaria en lo colectivo.

Desde esta concepción de la extensión universitaria en Agronomía, consideramos que el trabajo con estudiantes de escuelas secundarias técnicas agrarias constituye una aproximación al sector productivo desde la base misma del sistema. La heterogeneidad en la procedencia de los estudiantes, tanto urbana como rural, potencia el vínculo entre actores sociales muchas veces distanciados no sólo en lo espacial, sino en su sentido de pertenencia a una comunidad, producto de una construcción cultural que “siembra” intereses disímiles. Por lo tanto, la escuela se establece como un lugar de encuentro y deconstrucción donde desde nuestro rol particular podemos colaborar con la educación de futuros técnicos, vale decir actores agrarios con conciencia ciudadana, que sean responsables, idóneos, críticos, reflexivos, capaces de transformar la realidad productiva teniendo como eje el desarrollo sustentable en sus múltiples aproximaciones. De esta manera, damos sentido al título del proyecto, entendiendo el uso de los recursos para la producción actual sin comprometer el acceso de las generaciones venideras como base de la sustentabilidad.

En concordancia con los conceptos vertidos sobre extensión, el Marco General de la Escuela Secundaria vigente durante el desarrollo del proyecto (Res. 3828-09 Anexo 1: DG-CyE, 2009a) menciona que “la secundaria de la provincia cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema”. A su vez, afirma que “pensar en una escuela para todos, es pensarla en las zonas urbanas, en las rurales, en las islas de nuestra provincia, en los barrios más pobres donde no hay oferta de educación secundaria, para los jóvenes que tienen conflicto con la ley, para aquellos que ayudan al sostenimiento familiar, para las mamás y los papás adolescentes, para los hermanos que cuidan a los hermanos y dejan la escuela, para los que tienen enfermedades transitorias o prolongadas y no deben perder días de clase, para aquellos que tienen alguna discapacidad”. Viendo esto, la universidad no debería desentenderse, sino que tiene la responsabilidad de fortalecer las políticas que aporten, desde su marco normativo estatutario, su granito de arena en la construcción de una educación gratuita, inclusiva y de calidad.

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206, 2006) plantea en su Artículo 2° que: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”; y en su Artículo 3° que: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. Desde la óptica planteada, concebimos la articulación entre la escuela secundaria y la universidad pública, que en este caso concreto se instrumenta mediante un proyecto de extensión, como una práctica de ampliación de derechos.

La necesidad del proyecto “Pan para hoy, hambre para mañana” surgió a partir de que, en los últimos años, se ha puesto de manifiesto la dificultad de la subsistencia de los pequeños productores de la zona, situación que se ha ido agravando por las fluctuaciones de los mercados y la escala de producción. En este sentido, los pequeños productores diversifican el universo de actores del sistema productivo agrícola, siendo un pilar fundamental para evitar el desarrollo y la consolidación de un modelo con más monocultivo y mayor concentración de rentas, lo cual conduciría a un mayor abandono rural (Peretti y Giardinelli, 2019).

La adopción de tecnologías de manejo basadas en el conocimiento, constituyen un eje central para mejorar la competitividad, particularmente de los pequeños productores. Sumado a esto, el cultivo de trigo resulta de especial relevancia en el sistema agrícola nacional, debido a su influencia en aspectos económicos, agroecológicos y culturales. En este contexto, la optimización del margen bruto del trigo podría lograrse mediante un uso más eficiente de los recursos del sistema en forma sustentable y agregándole valor al producto. En este sentido, los estudiantes de las escuelas agrarias fueron los principales destinatarios de este proyecto, ya que en su mayoría presentan vinculación con el medio agrícola. De esta manera, adquiere importancia su concientización sobre esta problemática y aportarles las herramientas para implementar posibles prácticas de mejora en el cultivo de trigo y en los sistemas de producción actual. Además, consideramos que, de esta manera, contribuimos a valorizar y democratizar el conocimiento generado mediante las actividades de investigación de la universidad.

En este proyecto, nuestro objetivo general fue generar un espacio de extensión donde participen jóvenes de escuelas secundarias Agrarias, para que puedan compartir los conocimientos aprendidos y las técnicas para ponerlos en práctica en su entorno más cercano. Esta intervención permitiría mejorar el sistema agrícola triguero tendiendo a cubrir necesidades particulares de los pequeños productores de la zona, como son la competitividad, la sustentabilidad y la subsistencia de su sistema productivo.

## **Metodología de trabajo**

El mencionado objetivo se desarrolló en un plazo aproximado de 20 meses, que abarcó desde abril de 2016 hasta diciembre de 2017. El equipo de trabajo estuvo compuesto por docentes-investigadores, estudiantes de grado/becarios y personal técnico-profesional de la Facultad de Agronomía de Azul y por docentes y estudiantes de escuelas secundarias agrarias de nuestro entorno: i) Escuela de Educación Secundaria Agraria de Azul (EESA, DIPREGEP N° 8115), ii) Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) N° 08 de Espigas (133 km al NO de Azul) y iii) CEPT N° 31 de Pablo Acosta (58 km al SE de Azul). Las temáticas planteadas se abordaron desde las perspectivas de distintas asignaturas, tanto del ciclo básico como del ciclo superior del diseño curricular vigente para la Educación Secundaria Agraria al momento de ejecución del proyecto (Res. 3828-09 Anexos 1 y 3: DGCyE, 2009 a, b). Los espacios curriculares involucrados fueron: Investigación del medio (1°- 2° año), Cereales (4° año), Oleaginosas y cultivos industriales (5° año), Agroalimentos (6° año), Intensificación agropecuaria (6° año), Biología, genética y sociedad (6° año).

Se implementaron diferentes tipos de intervenciones, tales como visitas/talleres en el Laboratorio de Análisis de calidad industrial de trigo (LABCIT, FA-UNICEN), clases/talleres en la Escuela Agraria de Azul, dictado de charlas como docentes invitados, participación en la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología y en la Jornada de campo organizadas por la Facultad de Agronomía. Como complemento de las actividades anteriores, se elaboró un cuadernillo de actividades incluyendo conceptos básicos sobre la utilización del nitrógeno por los cultivos (ciclo del N en el sistema suelo-planta, eficiencia de uso de fertilizantes y manejo de la fertilización), calidad industrial de trigo (composición del grano, análisis de calidad de granos, análisis de calidad de harinas), y una sección de actividades para que los estudiantes pudieran apropiarse de los principales conceptos abordados en la lectura. Este cuadernillo actuó como eje orientador del proyecto y facilitó el trabajo a distancia con los CEPT, materializando el trabajo realizado.

Como cierre de las actividades se realizó un video con material recopilado a partir de los distintos encuentros, que se envió a los integrantes del proyecto, y también se puso a disposición de la Secretaría de Extensión de la Universidad y de la Facultad para su difusión.

## **¿Cómo fue la experiencia de trabajo?**

Durante el transcurso del proyecto se conformó un grupo de trabajo integrado por actores con conocimientos heterogéneos, donde se debatieron aspectos del cultivo de trigo inherentes a la problemática del sector agrícola, como son la fertilización nitrogenada,

desde puntos de vista productivos y socioambientales, y la calidad industrial, como forma de agregar valor a la producción. También se fomentó el interés de los estudiantes por la temática y la concientización en la importancia de la toma de datos en su ámbito cercano, para complementar la información aportada por los docentes e investigadores. A su vez, se favoreció la interacción entre los estudiantes de las escuelas agrarias y los integrantes de la Facultad de Agronomía, familiarizando así a los estudiantes secundarios con distintos aspectos del ámbito universitario. Asimismo, se propició la intervención y participación activa de los estudiantes universitarios, quienes se vieron favorecidos al poder ejercitarse y mejorar sus habilidades en la expresión oral, el debate y la difusión del conocimiento.

La identificación de los obstáculos que surgieron durante el desarrollo del proyecto condujo a la implementación de determinadas modificaciones respecto al planteo original. Por ejemplo, la dificultad para analizar junto con los estudiantes la calidad de harinas obtenidas de muestras de granos provenientes de productores de la zona durante la campaña 2016/2017 se debió a que, al momento de finalización del ciclo lectivo 2016, todavía no había lotes de trigo cosechados. Además, cuando se retomó la actividad en marzo de 2017, los estudiantes no lograron acceder a muestras de granos en su entorno cercano para realizar los análisis, por lo que se decidió trabajar con muestras existentes y datos del Laboratorio de investigación y servicios (LABCIT, FA-UNICEN). Por otro lado, en la metodología proyectada se planteaba la realización de talleres en las distintas sedes educativas con similar frecuencia, pero resultó difícil compatibilizar las ocupaciones y cronogramas de los distintos participantes. Consecuentemente, se llevaron a cabo varios encuentros en el Campus y en la Chacra Experimental de la Facultad de Agronomía, y en la Escuela de Educación Secundaria Agraria de Azul; mientras que se cubrió parte del costo del transporte para que los estudiantes de los CEPT asistieran a las jornadas de campo realizadas en Azul. Sumado a esto, se optó por la elaboración de un cuadernillo impreso para facilitar el cumplimiento del objetivo planteado. Todo esto demuestra la importancia de la flexibilidad a la hora de atender conflictos o dificultades para el desarrollo de lo proyectado, debiendo adaptar las prácticas de extensión en función del contexto de cada organización para lograr una interacción efectiva.

Con respecto al impacto del proyecto, se percibió un interés creciente por parte de los estudiantes en las temáticas planteadas, resaltando la importancia de la articulación interinstitucional para ampliar los campos de acción y transformación abordados por el sistema educativo, en este caso particular del ámbito agropecuario. Sumado a esto, mediante las encuestas formales y los diálogos mantenidos con los representantes de las escuelas participantes, se pudieron valorar las fortalezas y debilidades durante el desarrollo del proyecto, generando una retroalimentación positiva. Otro aspecto, no menos importante, fue el debate y la autoevaluación que se propició dentro del grupo de trabajo en la universidad. Por lo tanto, consideramos que el presente proyecto constituye un primer paso en el acercamiento entre los distintos actores de ambos niveles educativos con relación a la temática planteada, surgiendo un abanico de posibilidades para su continuidad ampliando los sujetos participantes y las problemáticas abordadas. En este sentido, coincidimos con las reflexiones de Acosta et al. (2019), quienes manifiestan que “desde todas las áreas del conocimiento tenemos algo que aportar, mucho que aprender, mucho por construir y más por deconstruir-nos”.

Finalmente, concluimos que el proyecto en cuestión resultó enriquecedor en varios aspectos: i) los estudiantes y docentes de las escuelas agrarias se mostraron muy interesados en trabajar temáticas de interés, tanto agropecuario como social; ii) se logró construir un vínculo entre los integrantes de las distintas instituciones, favoreciendo la articulación de actividades colectivas, iii) se fomentó la concientización de los estudiantes sobre la importancia de la sustentabilidad y el agregado de valor en la producción de trigo, debatiendo sobre la fertilización del cultivo y la calidad industrial de los granos, iv) se construyó un ámbito donde docentes/técnicos y estudiantes universitarios transfirieron y contextualizaron los conocimientos surgidos de las investigaciones realizadas sobre el cultivo de trigo, a partir de un proyecto de investigación acreditado por la cátedra, tesis de posgrado, trabajos finales de carrera, entre otras actividades; y v) se acordó entre los distintos integrantes del proyecto, mantener el vínculo establecido, para continuar construyendo espacios de interacción sobre problemáticas inherentes al sector agrícola, que incluyan también nuevos actores.

## **Reflexiones y perspectivas**

Iniciaremos nuestras reflexiones citando el Artículo 42° del Estatuto de la UNICEN: “Los docentes tienen como funciones específicas: la enseñanza de grado y postgrado mediante la cual deberán contribuir a la formación moral, ética, intelectual, científica y técnica de los alumnos, la investigación, la extensión universitaria y, cuando corresponda, la participación en las funciones directivas de la universidad”. En este sentido, son extensos, y por momentos inconducentes, los debates en torno a cuál/es deberían ser las funciones preponderantes, no sólo de los docentes sino de la universidad en su conjunto. Por lo tanto, ¿no sería más constructivo pensar que docencia, investigación, extensión, transferencia y gestión se retroalimentan mutuamente? ¿Acaso esta perspectiva no potenciaría la formación integral de los sujetos en la escala de valores que pretende transmitir nuestra institución educativa? Para esto tendríamos que generar consensos que permitan poner en valor, equilibrar y conectar las distintas funciones de la docencia universitaria, mediante herramientas de financiación y evaluación concretas. Así, construyendo nuestro trabajo en forma colectiva, participativa y democrática, lograremos que “lo que el sistema pide” deje de ser nuestra excusa perfecta y/o nuestro único eje orientador. Además, una educación agraria inclusiva, accesible y de calidad en todos sus niveles constituye un pilar fundamental en la sustentabilidad de la producción agropecuaria, para que “pan para hoy” no signifique “hambre para mañana”. Por último, poniéndonos en el lugar del lector podríamos decir “muy lindas palabras, pero...”, aunque frente a esto argumentaríamos que para transformar la realidad primero tenemos que cambiar la forma de ver las cosas, y así las palabras guían y dan sentido a los actos.

## **Referencias bibliográficas**

Acosta, M., Manfreda, V., Alcaráz, L y Gandini, M. (2019). Caminos de extensión en Educación Secundaria y Superior: prácticas concretas, balance y reflexiones de docentes universitarios. En Revista Masquedós. N° 4, Año 4, pp. 47-56. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

DGCyE. (2009a). Resolución N° 3828-09 Anexo 1: Escuela secundaria, ciclo superior, marco general (vigente al momento de ejecución del proyecto).

DGCyE. (2009b). Resolución N° 3828-09 Anexo 3: Diseño curricular de la educación secundaria, modalidad técnico profesional (vigente al momento de ejecución del proyecto).

Estatuto de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.unicen.edu.ar/content/estatuto> (acceso: 02/12/2019).

Extensión UNICEN. (2018). Material audiovisual: Pan para hoy, hambre para mañana. Recuperado de <http://extension.unicen.edu.ar/pan-para-hoy-hambre-para-manana-2> (acceso: 02/12/2019).

FAA UNICEN. (2019). Sitio web: Laboratorio de Análisis de calidad industrial de trigo. Recuperado de <http://labcit.faa.unicen.edu.ar/> (acceso: 02/12/2019).

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Huergo, J. (2019). Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. Director del Centro de Comunicación/Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de [http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/100/Desafios\\_a\\_la\\_extension\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_cultural.\\_Huergo\\_Jorge.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/100/Desafios_a_la_extension_desde_la_perspectiva_cultural._Huergo_Jorge.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (acceso: 02/12/2019).

Ley N° 26.206. (2006). Ley de Educación Nacional. Argentina.

Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación. Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

Peretti, P. y Giardinelli, M. (2019). *La Argentina agropecuaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial La Página S.A.

# Pensar, gestionar y accionar extensión universitaria. Una experiencia de actividad extensionista estudiantil

Autores: Ana Pía Recavarren, Ludmila Damiana Adad.  
Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Para citación de este artículo: Recavarren, A. y Adad, L. (2020). Pensar, gestionar y accionar extensión universitaria. Una experiencia de actividad extensionista estudiantil. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 17/12/2019

Palabras clave: Participación estudiantil - Extensión crítica - Educación - Arte.  
Keywords: Student participation - Critical extension - Education - Art.

---

## Resumen

En el presente trabajo se analizan algunas características del proyecto de extensión estudiantil La clase es carnaval. Promoción de la murga como herramienta de construcción identitaria en ámbitos educativos. Dicha propuesta se enmarcó en la experiencia denominada “I Convocatoria de Actividades Estudiantiles de Extensión” (AEE), desarrollada por la Secretaría de Extensión del Rectorado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Asimismo, por su correspondencia institucional, involucró a la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia de la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría (FACSO-UNICEN). El llamado en que se encuadra la convocatoria fue realizado en el año 2018, y los proyectos aprobados fueron implementados en el período octubre – diciembre de 2018. El presente artículo pretende reflexionar sobre la práctica docente y estudiantil con respecto a la reconfiguración, integración y reformulación de



algunos componentes del acto educativo. En consecuencia se abordan temáticas como la interpelación de saberes adquiridos en las aulas, las relaciones de poder-saber entre los diferentes actores del proceso educativo, la praxis y la interacción aula/realidad.

## **Abstract**

In this paper we analyze some characteristics of the student extension project called: The class is Carnival. Promotion of the murga as an identity construction tool in educational fields. This proposal was framed in the experience called "I Call for Extension Student Activities", developed by the Secretariat of Extension of the Rectorship of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires (Argentina). In addition, due to its institutional correspondence, it involved the Secretariat of Extension, Welfare and Transfer of the Faculty of Social Sciences of Olavarría (FACSO-UNICEN). The call for papers was opened in 2018 and the approved projects were implemented in the October - December 2018 period. This article proposes to reflect on the teaching and student practice regarding the reconfiguration, integration and reformulation of some components of the educational act. Consequently, topics such as the interpellation of knowledge acquired in classrooms, power-knowledge relationships between the different actors in the educational process, praxis and classroom / reality interaction are addressed.

## **Introducción**

Este artículo se propone comunicar la experiencia del proyecto La clase es carnaval. Promoción de la murga como herramienta de construcción identitaria en ámbitos educativos, desarrollada por estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría (FACSO-UNICEN) en conjunto con estudiantes de instituciones terciarias y agentes de la comunidad.

Intentaremos reflexionar sobre la práctica docente y estudiantil en el acto educativo enmarcado en la "I Convocatoria de Actividades Estudiantiles de Extensión", desarrollada por la Secretaría de Extensión de Rectorado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Dicha convocatoria se realizó en el año 2018 y los proyectos aprobados se implementaron en el período comprendido entre los meses octubre - diciembre del mismo año.

La convocatoria Actividades Estudiantiles de Extensión es una iniciativa concebida desde su inicio como un proceso formativo de estudiantes, junto a docentes y la comunidad, centrada en la implementación de los proyectos que éstos han elaborado. Pensar en esta experiencia nos permitirá abordar tanto el problema de la reconfiguración de las relaciones de poder-saber en torno a la práctica extensionista, como en la revinculación de docentes y estudiantes universitarios por fuera del espacio clásico tradicional de la cátedra.

## **Las actividades estudiantiles de extensión**

Las actividades estudiantiles de extensión constituyen una iniciativa de la UNICEN que promueve las acciones planificadas y desarrolladas por estudiantes universitarios conjuntamente con docentes tutores/orientadores y personas externas al ámbito de la

universidad. La iniciativa propone financiar aquellos proyectos que quieren abordar alguna problemática socio comunitaria específica y, en su accionar, colaboren a la construcción de espacios formativos. De este modo se pretende la vinculación académico-comunitaria, realizando al menos una acción concreta que represente un aporte a la problemática y, al mismo tiempo, un espacio formativo para todos los involucrados.

Dicha propuesta surge de la Secretaría de Extensión del Rectorado de la UNICEN, conjuntamente con las secretarías de Extensión de las diferentes unidades académicas que la componen. La misma se desarrolla en el marco de la Ordenanza de Consejo Superior Nro. 4682/17 y cuenta con financiamiento del programa Sinergia de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

En el mes de agosto de 2018 se realizó el lanzamiento de la I Convocatoria a Actividades Estudiantiles de Extensión de la UNICEN. Esta tuvo como principal objetivo estimular y apoyar los proyectos de extensión gestados y desarrollados íntegramente por estudiantes universitarios. El llamado estuvo abierto a equipos de estudiantes de todas las facultades y grados de avance de sus carreras, siendo el único requisito ser estudiante universitario regular y presentarse en un equipo mayor a cinco (5) integrantes. Asimismo, se habilitó la posibilidad de que los equipos incluyeran no docentes y/o graduados universitarios como apoyo a los proyectos como así también estudiantes pertenecientes a otras instituciones universitarias y/o terciarias del sistema público. Del mismo modo, permitió la incorporación de estudiantes de las escuelas secundarias de la UNICEN. En consecuencia, esta propuesta pretendía instituir la interdisciplinariedad como requisito y promover la vinculación de la práctica estudiantil con alguna área de conocimiento disciplinar (esto se debe a que las propuestas podían surgir desde espacios curriculares).

### **“La clase es carnaval”**

El proyecto La clase es carnaval. Promoción de la murga como herramienta de construcción identitaria en ámbitos educativos, comprendió distintas actividades que se desarrollaron a lo largo de cuatro (4) encuentros que tuvieron lugar en las instalaciones de la Escuela Secundaria N° 17 de la localidad de Sierra Chica (localizada a 12 km de la ciudad cabecera del Partido de Olavarría) los días 26 y 31 de octubre, 16 y 30 de noviembre del año 2018. Los encuentros se dieron dentro del horario escolar correspondiente a Construcción de la Ciudadanía y Música del curso de 2° año, 2° división, ya que dichas asignaturas estuvieron directamente vinculadas al proyecto. Las acciones llevadas a cabo en este contexto sirvieron de anclaje para abordar aspectos teóricos de las materias y, en consecuencia, conformaron una instancia de “evaluación integradora articulada” donde las y los estudiantes mostraron la producción realizada y fueron evaluados de manera integral.

El equipo de trabajo extensionista fue interdisciplinario ya que se compuso con estudiantes de la Licenciatura en Antropología Social, la Licenciatura en Comunicación Social y el Profesorado de Antropología, todas carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO-UNICEN). Asimismo, involucró a una docente orientadora y a un graduado, ambos pertenecientes a la mencionada institución. Con respecto a los actores externos al ámbito universitario, el equipo involucró estudiantes de instituciones terciarias de la ciudad de la Olavarría, una del Profesorado de Artes Visuales perteneciente a la

Escuela de Artes Visuales Miguel Ángel Galgano y una del Profesorado de Teatro correspondiente al Centro de Producción Artística y Cultural N°1 (CEPEAC). Asimismo, contó con la participación de una estudiante del nivel secundario de la Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel (ENAPE-UNICEN) y actores sociocomunitarios vinculados a la agrupación Murga La Quinta Pata.

La propuesta tuvo como objetivo la promoción de la murga como expresión artística popular y se basó en los recorridos que las y los integrantes del equipo tenían como actores activos del arte y la cultura, ya que trabajaban en organizaciones sociales, culturales o educativas de la ciudad de Olavarría. En su mayoría, el grupo estuvo conformado por estudiantes vinculados a la Murga La Quinta Pata, por lo que poseían experiencia en el dictado de talleres en espacios educativos formales y no formales, así como también en ámbitos culturales independientes de la mencionada ciudad.

El proyecto partió de la premisa de que el arte es un derecho de todos los ciudadanos y que los lenguajes artísticos poseen importancia y gran significación en la existencia humana. En este sentido se consideró que la murga podía constituirse en un lenguaje colectivo que promoviera la participación plena, la inclusión y la lectura crítica de la realidad a través de la construcción de la memoria. Asimismo, se la consideró como potenciadora de procesos creativos e identitarios que integren a actores sociales de diversas edades, géneros, con experiencias de vida y realidades socioeconómicas diversas.

A través de estas concepciones se consideró que las actividades enmarcadas podían abordar problemáticas sociales (señaladas como tales por las y los actores de la institución) propias de la Escuela Secundaria N° 17. Por vínculos previos con el equipo directivo y docente se sabía que, desde la institución, se trabajaba para “brindar la voz” a las y los estudiantes a partir de proyectos participativos en conjunto con instituciones externas. Las actividades que se habían propuesto en el último tiempo en la institución se encontraban guiadas por preguntas asociadas a los modos de expresión y las estrategias comunicacionales de estas manifestaciones. Dichos ejes articulaban (y lo continúan haciendo actualmente) todas las prácticas educativas de la Secundaria N° 17, buscando resolver problemáticas sociales de violencia, estima social, discriminación, escasa participación social y escolar, etc. En consecuencia, el grupo destinatario se constituía en un curso con alta conflictividad grupal, que se expresaba en actitudes discriminatorias y violentas, segmentación y, en consecuencia, poca disposición a la participación en actividades propuestas por la institución. Es por ello que se consideró el género artístico murguero para reflexionar acerca de la mirada de las y los otros, la empatía, el trabajo en equipo, la construcción de la identidad y autoestima, tanto individual como grupal, ya que las y los estudiantes del curso 2° (año) 2° (división) encontraban en las manifestaciones artísticas un canal de expresión de ideas, intereses y emociones.

Teniendo en cuenta estas particularidades, se valoró la murga como género artístico-musical potenciador de la transformación social porque, al constituirse en un espacio abierto a la participación, podía favorecer a la construcción de lazos que revalorizaran la pertenencia grupal, territorial e identitaria (Pozzio, 2003) a través de la construcción de la memoria colectiva (Piñeyrúa, 2007). Es decir que la actividad convocaba a la reflexión grupal sobre la propia historia, la creación y expresión artística como vía de comunicación, promoviendo además el crecimiento individual de quienes participaban. En síntesis, frente a las dificultades de grupalidad, violencia y discriminación es que se propuso un

espacio que invitaba a la participación social estrictamente colectiva a través de la producción artística.

A lo largo de los encuentros previstos por el proyecto se realizaron distintas actividades. El primer encuentro estuvo destinado a recuperar los conocimientos y experiencias de estudiantes con respecto a los antecedentes del carnaval y de la murga como expresión popular en el territorio local así como también los orígenes y características de la murga en tanto expresión artística popular a lo largo del tiempo. Para esto se utilizaron recursos audiovisuales y sonoros como soportes disparadores que coadyuvaron a la dinámica participativa del encuentro. En el segundo encuentro se propusieron ejercicios teatrales con el objetivo de propender al conocimiento entre pares, de generar un espacio de confianza y potenciar la actividad grupal a fines de llevar a cabo los primeros acercamientos al baile y la percusión. Asimismo, en este encuentro se realizó la actividad de selección de nombre y colores identificatorios del grupo: Murga Modo Diablo (elegido por votación entre varias opciones propuestas por las y los talleristas), con sus colores rojo y negro. El tercer encuentro tuvo como dinámica las denominadas estaciones murgueras; consistentes en la organización de diferentes grupos, coordinados por integrantes del equipo de trabajo que abordaban distintas temáticas constitutivas de la murga como género artístico: maquillaje, baile, percusión y artes plásticas. De este modo, las y los estudiantes pudieron elegir en qué estación murguera participar de acuerdo a sus intereses. Además, aprendieron a maquillar rostros, a diseñar un logo que identificara al grupo o a iniciarse en la percusión de bombo con platillo. El cuarto y último encuentro buscó replicar la modalidad de estaciones murgueras desarrollada en el encuentro previo pero esta vez destinada a otros estudiantes de la Escuela Secundaria N° 17. Las y los estudiantes de 2° (año) 2° (división), en compañía y colaboración de extensionistas, coordinaron los distintos grupos para así aplicar y transmitir los conocimientos adquiridos a lo largo de los encuentros. Asimismo, se contó con la participación de integrantes de la murga La Quinta Pata para una demostración final junto a las y los estudiantes de 2° año 2° división y, simultáneamente en los pasillos de la institución, se montó una muestra fotográfica con los registros realizados por las y los alumnos y el equipo de trabajo con el objetivo de plasmar y presentar el trabajo hecho en los diferentes encuentros a toda la institución.

## **Reflexiones en torno a la práctica de extensión**

La participación en actividades estudiantiles de extensión involucra una serie de incumbencias específicas que plantean una nueva forma de concebir la práctica extensionista y, en consecuencia, el ámbito universitario en general. Las reflexiones que se desarrollan en este apartado tienen como punto de partida los planteos de la extensión crítica (Tommasino, 2009; Tommasino y Cano, 2016), enfoque que piensa en una universidad integral, con articulación de funciones, que enseñe, investigue y haga extensión de una forma sincrónica y armónica. Surgida de los pensamientos de Paulo Freire (2002), se entiende al proceso extensionista como un proceso dialógico y crítico con la sociedad, que surge de pensar la relación educando-educador como un proceso que tiene su fundamento en la praxis y que requiere partir del sentido común para acercarse, posteriormente, a la realidad desde una concepción científica para su transformación.

Frente a una universidad tradicionalmente tecnocrática, que investiga de acorde a intereses hegemónicos, que tiene a la enseñanza centrada en el rol docente y descentrada de los estudiantes, es que la actividad de extensión ha quedado relegada durante años a una función secundaria, llevada adelante en el tiempo libre y colocada en un lugar donde no interfiera con las actividades curriculares obligatorias (Tommasino, 2009; Cano; et al, 2010).

En esta línea, las autoras del presente artículo consideramos que prácticas como las propuestas por la “I Convocatoria a Actividades Estudiantiles de Extensión” de la UNICEN se constituyen en una iniciativa crítica de esta realidad. Más aún, si el paradigma que encuadra estas prácticas es el que fomenta la integralidad como desafío ineludible en pos de una práctica docente universitaria significativa, crítica y transformadora que concibe a la docencia en conjunción con la investigación y la extensión; y que promueve el descentramiento y cesión del “poder” para la construcción de un modelo pedagógico donde cada integrante “aprende”, “aprehende” y “enseña”.

A continuación se detalla una serie de reflexiones a partir del estudio de la experiencia antes desarrollada. Las mismas devienen del encuadre metodológico con el que se llevaron a cabo todas las acciones: la planificación previa (y colectiva) de las actividades de intervención y el análisis reflexivo posterior inmediato a la concreción de las mismas. Esto permitió construir adecuaciones necesarias que contemplaran tanto la dinámica grupal, como intereses y disposiciones de las y los estudiantes miembros del curso destinatario. Esto contribuyó a rediseñar estrategias y actividades con el objetivo de que se tornaran más significativas.

Primeramente, consideramos que esta experiencia se constituyó en una acción extensionista que tendió a la reconfiguración, integración y reformulación de algunos componentes del acto educativo, ya que al ser una experiencia en terreno dio lugar a procesos que interpelaron los saberes adquiridos en las aulas. Al vincular a estudiantes universitarios con problemáticas sociales de su contexto y estimular el trabajo conjunto con actores sociales de la comunidad en la que viven, se promovieron actos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica. La experiencia puntual del proyecto La clase es carnaval permitió a las y los estudiantes extensionistas conocer realidades diversas a las propias cotidianas y entender a la universidad como transformadora de la realidad social, como potencial creadora de oportunidades allí donde se encontraban ausentes. Pudimos relevar que las y los estudiantes destinatarios desconocían el género artístico murga, manifestando en varias oportunidades no tener acceso a espacios donde se realizara esta actividad y mucho menos la posibilidad de “celebrar” el carnaval en su localidad (para acceder a estos festejos tienen que trasladarse hasta la ciudad cabecera de Partido ubicada a 12 km., significando esto una gran dificultad).

Asimismo, a partir esta práctica concreta de extensión se constituyeron vínculos universidad/territorio donde antes no existían ya que no se registraban anteriores proyectos de extensión de la UNICEN con incumbencia en la localidad de Sierra Chica, ni en articulación con la Escuela Secundaria N° 17.

Asimismo, se redimensionaron las relaciones de poder-saber entre los diferentes actores del proceso educativo. Por un lado, consideramos que se produjo una reconfiguración del rol docente debido a la figura de docente orientador. Consideramos a este agente como aquella persona que realiza un monitoreo pedagógico promoviendo la autonomía del estudiante y el aprendizaje sustentado en el diálogo (Cano y otros, 2010).

En la ejecución de esta actividad centrada en la iniciativa estudiantil desde una perspectiva de extensión crítica, se posibilitó un movimiento democratizador: descentrar los roles de el que sabe y el que aprende. De este modo, el saber se volvió dinámico e, incluso, puesto en juego por los actores sociales destinatarios (que con frecuencia se transformaron en agentes educativos que aportaron contenidos y formas relacionales diferentes al modelo áulico universitario tradicional). En nuestra experiencia, este movimiento puso en juego incertidumbres y recaudos diversos tanto en la docente (que no contaba con los resguardos habituales del programa y de la cátedra) como en las y los estudiantes extensionistas (que al naturalizar el saber en el/la docente se posicionaban, muchas veces, en una postura de pasividad).

De forma opuesta a esta naturalizada inactividad, las actividades estudiantiles requirieron que las y los estudiantes organizaran, proyectaran y ejecutaran las acciones de extensión, asumiendo un rol activo en la planificación y transmisión del saber. En oposición, la docente abandona el rol central, de comando de práctica (Freire, 2002) y se posiciona como orientador de ella. De este modo, consideramos que todo el proceso se constituyó en un proceso formativo para las y los estudiantes. El proceso pedagógico no comenzó luego de la aprobación de los proyectos, sino que pensamos que la etapa de su preparación ya puede considerarse como una instancia formativa.

## Consideraciones finales

De acuerdo a lo desarrollado anteriormente, sostenemos que la experiencia aquí abordada fue significativa desde el momento de su gestación, ya que el acto mismo de encontrarse para pensar un proyecto conjunto e interdisciplinario, que convocó a agentes sociales propios y ajenos al ámbito universitario que fueran funcionales a la propuesta (estudiantes de diferentes carreras dentro de la FACSU y del ámbito terciario de la ciudad), se constituyó en el punto de partida de un proceso que tendría luego la concreta participación y protagonismo de estudiantes en la escuela secundaria de Sierra Chica.

Podemos sostener que en la instancia de intervención extensionista concreta el principio pedagógico central fue el de praxis, ya que constituyó la etapa de formación por problemas surgidos del trabajo de campo (Gadotti, 1996). La concepción pedagógica que se plantea aquí surge del concepto de praxis desarrollado por la educación popular latinoamericana a partir de los aportes de teóricos como Antonio Gramsci y Karel Kosik. Consideramos la praxis como creadora de la realidad humana y como proceso revelador del universo y la realidad que acerca al hombre a la realidad y al ser (Kosik, 1967). Es decir que en tanto actividad que define al ser humano, la praxis no es solamente la práctica ni solamente la teoría. En esta línea, seguimos a Cerezo Contreras (2003) y su interpretación de la praxis formulada por Kosik: “En la praxis el hombre se objetiva, se reconoce como tal, toma conciencia de sí mismo, transforma la naturaleza, crea sociedad, transforma la sociedad y a sí mismo, crea una realidad humana-social y también la comprende”.

Es así que la práctica, la experiencia misma de extensión del proyecto La clase es carnaval, se constituyó como fuente de reflexión teórica. Los aprendizajes se circunscribieron tanto a la posibilidad de posicionarse como docentes responsables frente a un grupo (planificando actividades, tiempos e innovando ante la presencia de disruptores como la negación momentánea a la consigna o propuesta, vergüenza, el reflejo de conflictos de

arrastré vincular en el momento del taller, etc.) como también reflexionar acerca de procesos afectivos vinculados a la subjetividad de los actores involucrados.

En este sentido, consideramos que el aula universitaria y la sociedad se complementaron, ya que junto a los procesos intelectuales se articularon motivaciones totalmente diferentes de las que habitualmente se generan en el acto educativo dentro del aula. Las actividades en terreno desarrolladas en el marco del proyecto La clase es carnaval pusieron a las y los estudiantes extensionistas en situación, ubicándolos en realidades concretas pensando y abordando problemas concretos.

Reflexionar sobre experiencias situadas, lejos de reducir el enfoque, nos ha posibilitado ampliar la mirada sobre la praxis extensionista reconociendo su importancia en la construcción colectiva de conocimientos que permiten una propuesta contundente desde lo académico para los procesos de interpelación de una institución en contexto. La profundización de los procesos de extensión universitaria no son solamente un camino adecuado sino, más bien, es el inicio del necesario trayecto que deberíamos recorrer hacia un espacio de integralidad, en el que docencia, investigación y extensión sean una conjunción en la formación en contexto; donde sea “una verdad de Perogrullo” que los procesos de extensión alimenten a las líneas de investigación y a la enseñanza, y viceversa.

## Referencias bibliográficas

Cano, A; Tommasino, H; Castro, D; Santos, C; Stevenazzi, F. (2010). “De la extensión a las prácticas integrales”. En: Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral (p.25-31). Montevideo: Publicaciones del Rectorado de la Universidad de la República.

Cerezo Contreras, H (2003). “La praxis en Kosik”. /sd/.

Gadotti, M (1996). “Pedagogía de la praxis”. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

Freire, P. (2002). “Pedagogía del oprimido”. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Piñeyrúa, P. (2007). “La transformación y la memoria en la cultura: el caso de la murga uruguaya”. Revista Confluencia, año 3, número 6. Mendoza, Argentina. ISSN 1667-6394

Pozzio, M. R. (2003). “Murgas: cultura, identidad y política. Sus nuevos significados”. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.555/te.555.pdf>

Tommasino, H (2009). “Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación”. III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, “La integración, Extensión, Docencia e Investigación. Desafíos para el Desarrollo Social”. Santa Fe.

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

Torres, M. R. (1987). “Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire”. San Pablo: Ediciones Loyola.

# Plan de sistematización de talleres de educación ambiental en el marco de un proyecto de extensión universitario

Autor: María Fernanda Rossi Batiz.  
Universidad Nacional de La Plata

Para citación de este artículo: Rossi Batiz, M. (2020). Plan de sistematización de talleres de educación ambiental en el marco de un proyecto de extensión universitario. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 20/11/2019

Palabras clave: sistematización - talleres de educación ambiental - extensión - universidad.  
Keywords: systematization, environmental education workshops, extension, university.

---

## Resumen

La experiencia a sistematizar se enmarca en un proyecto de extensión universitario que inició en 2017 y continúa hasta el presente, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominado “Redescubriendo los humedales de Berisso: Taller de educación ambiental”. La Unidad Académica ejecutora es la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP) y el grupo de extensionistas interdisciplinario está conformado por investigadores, docentes y estudiantes. El proyecto procura fomentar la actitud crítica, participativa y responsable frente a la situación ambiental, y comprender procesos naturales y además fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, reflexionando sobre la importancia y conservación del humedal, generando espacios y material de divulgación y difusión. Para el desarrollo se utiliza la metodología taller, la cual permite la construcción colectiva de los conceptos ejes del proyecto. En esta contribución se presenta



el plan de sistematización de los talleres que incluye el recorrido histórico del proyecto, los elementos y algunas consideraciones a tener en cuenta a fin de conocer si responden al propósito del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental de La Plata y Berisso.

## **Abstract**

The experience to be systematized is part of a university extension project that began in 2017 and continues until now, accredited and subsidized by the National University of La Plata (UNLP), called “Rediscovering the Berisso Wetlands: Environmental Education Workshop”. The executing Academic Unit is the Faculty of Natural Sciences and Museum (UNLP) and the interdisciplinary extension group is made up of researchers, teachers and students. The project seeks to foster a critical, participatory and responsible attitude towards the environmental situation, and understand natural processes and strengthen the link between the university and the society, reflecting on the importance and conservation of the wetland, generating spaces and material for dissemination. For the development, the workshop methodology is used, which allows the collective construction of the project’s core concepts. This contribution presents the plan of systematization of the workshops that includes the historical route of the project, the elements and some considerations to take into account in order to know if they respond to the purpose of the extension project and the socio-environmental demand of La Plata and Berisso cities.

## **Introducción**

La experiencia a sistematizar se enmarca en un proyecto de extensión universitario que inició en 2017 y continúa hasta el presente, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominado “Redescubriendo los humedales de Berisso: Taller de educación ambiental”. La Unidad Académica ejecutora es la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM-UNLP) y participan también actualmente la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, la Facultad de Ciencias Médicas y la Facultad de Bellas Artes (UNLP). El grupo de extensionistas es interdisciplinario y está conformado por investigadores, docentes y estudiantes de todas las carreras y orientaciones de las facultades involucradas.

El proyecto procura fomentar la actitud crítica, participativa y responsable frente a la situación ambiental, y comprender procesos naturales como el efecto regulador de los humedales frente a las inundaciones y relaciones entre la naturaleza y la sociedad mediante el desarrollo de talleres de Educación Ambiental con niños de educación primaria básica (entre 7 y 9 años) de escuelas del Partido de La Plata y Berisso y (García y Priotto, 2009; Reboratti, 1995). Asimismo, se espera fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, reflexionando sobre la importancia y conservación del humedal, generando espacios y material de divulgación y difusión.

En esta contribución se presenta el plan de sistematización de los talleres que incluye el recorrido histórico del proyecto, los elementos y algunas consideraciones a tener en cuenta a fin de conocer si responden al propósito del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental de La Plata y Berisso.

## Reconstrucción histórica

Para el desarrollo se utiliza la metodología taller, la cual permite la construcción colectiva de los conceptos ejes del proyecto. El fin central del taller es la construcción de conocimientos, organizándose la tarea en función de una producción material y simbólica (guías, cuadernillos, maquetas, dibujos). El taller es un espacio en el que se conjugan el juego y el aprendizaje, donde los destinatarios pueden experimentar, plantearse interrogantes y generar respuestas sobre la dinámica de los humedales y su conservación (CIN, 1997).

En cada escuela se planifican de tres a cinco encuentros en los que se recurre a actividades lúdicas y manuales donde se recrea parte del ciclo del agua y las zonas costeras para demostrar cuál es el rol de este tipo de ambientes en un ecosistema. Además, se realizan charlas-debate entre docentes y alumnos para conocer conceptos y conocimientos sobre la fauna y flora de los humedales, enfatizando en el reconocimiento de aquellos de importancia sanitaria. Como complemento a las actividades áulicas (talleres) se realizan salidas de campo guiadas, en diferentes ambientes de humedales de la zona, que permiten avanzar y verificar aspectos de lo aprendido mediante una experiencia vivencial. Finalmente los contenidos del proyecto son trabajados por los docentes como parte de la currícula escolar. Además, se invita a charlas informativas y talleres itinerantes al público en general y a todos aquellos miembros de la comunidad donde se nuclean las instituciones receptoras del proyecto.

La estructura de taller propuesta, si bien abarca una gama de temáticas muy amplia, tiene un grado de flexibilidad que permite su adaptación a diferentes grupos destinatarios (ámbito educativo, charlas de vinculación científica y abierto a la comunidad). Además la interdisciplinariedad que reviste el grupo de talleristas, puede adecuarse a dar respuestas particulares según el grupo destinatario. Esta adaptabilidad permite generar alternativas temporales o de condiciones locales particulares sin perder el hilo conductor de la propuesta.

Dado el alto número de talleristas (n=23) y la necesidad de trabajar en equipo, se pautaron reuniones con frecuencia semanal para la planificación y organización de las actividades en cada escuela, la compra de insumos (material didáctico), el contacto con las instituciones participantes para coordinar fechas y actividades de acuerdo a las necesidades puntuales y en articulación con nuestra propuesta, momentos de autoevaluación y crítica, búsqueda de espacios de encuentro con el público general a fin de tratar problemáticas y curiosidades locales y la difusión, reflexión y evaluación grupal de talleres/charlas y nuestro rol como extensionistas (propuestas innovadoras y mejor acercamiento a los destinatarios), participación en congresos y jornadas, confección de informes de avance, final y rendición correspondientes al proyecto de extensión.

Objeto a sistematizar: los talleres, como modalidad de trabajo durante los años 2017-2019.

Objetivo: sistematizar los talleres a fin de conocer si responden al objetivo general del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental.

Motiva sistematizar los talleres porque han resultado exitosos e interesa conocer los motivos de este resultado positivo. Además, su desarrollo continúa en la actualidad y exis-

ten propuestas innovadoras para incorporar al proyecto. El éxito como tal, se entiende tomando en cuenta las opiniones de los destinatarios directos e indirectos, la creciente invitación a realizar los talleres en más escuelas (incluyendo al nivel medio de enseñanza), la curricularización escolar de las temáticas que se tratan y la convocatoria a realizar presentaciones y publicaciones en eventos de difusión y divulgación.

Eje: análisis de la modalidad de trabajo (talleres) para la educación ambiental, brindada desde la universidad (UNLP).

Fuentes: memoria individual y colectiva, relatorías de reuniones, archivos digitales, libretas de campo, fotografías, videos, informes de avance y finales, opiniones en redes sociales y por correo electrónico, notas periodísticas, entrevistas, publicaciones en medios y encuestas.

Actores: estudiantes de las carreras de biología (botánica, ecología, paleontología y zoología), geología, medicina, ciencias forestales y bellas artes; docentes de las carreras de Licenciatura en Biología, Geología, Medicina, Ciencias Forestales y Bellas Artes; investigadores; secretarios de extensión de cada unidad académica, Universidad Nacional de La Plata; evaluadores de proyectos e informes; niños de edad escolar; familias de los niños; maestros de escuelas, directivos; inspectores regionales y distritales; funcionarios municipales; vecinos de las escuelas; público general.

En el recorrido histórico del proyecto de extensión, desde el inicio hasta el presente, aparecen las actividades realizadas y los participantes, situaciones vividas o encontradas, momentos o acontecimientos de cambio, factores del contexto, sucesos que influyeron, emociones, continuidades y discontinuidades, hallazgos, descubrimientos, innovaciones significativas, tensiones, contradicciones, etc. Se observa que el tiempo que llevó la confección de los talleres fue notablemente más largo que otras actividades, y que los contenidos fueron tratados como productos de la investigación y no en respuesta a una demanda social concreta, que sí aparece en 2019, casi tres años después de iniciado el proyecto lo que nos lleva a tener que adaptarnos a la nueva realidad.

## **Factibilidad y financiamiento**

Para el trabajo de sistematización se cuenta con aulas de la FCNyM para realizar reuniones periódicas, con espacio suficiente para todos los extensionistas y otros actores del proyecto. En la institución hay computadoras y conexión a internet para facilitar la comunicación, escritura de documentos y elaboración de productos de difusión. En 2019 el proyecto cuenta con un subsidio de la UNLP para cubrir los costos de su desarrollo incluyendo el plan de sistematización que, luego de haberlo consultado con los compañeros extensionistas, sería posible realizar en dos meses. Los resultados de la sistematización serán comunicados mediante documentos o informes en eventos abiertos al público general.

## **Consideraciones para reflexionar**

¿Por qué no existía una demanda social al inicio del proyecto? O si existía ¿por qué no la conocíamos en la universidad?, ¿por qué demandó tantos meses el diseño de los talleres de educación ambiental?, ¿por qué innovarlos si la respuesta de los destinatarios es

positiva?, ¿por qué nos parece que hay que innovar, porque lo piden los evaluadores?, ¿por qué la falta de subsidio desmotiva a los talleristas?, ¿por qué la educación ambiental brindada desde la universidad a niños de edad escolar primaria dio lugar al surgimiento de una demanda concreta con contenidos a curricularizar?, ¿por qué dudamos sobre la educación ambiental brindada en la modalidad taller?, ¿por qué pensar que nuestros saberes son menos o más válidos que los de otros actores?, ¿por qué la misma práctica produce aprendizajes significativos en ciertos contextos y en otros no?, ¿por qué tenemos tantas dudas y surgen tan variadas emociones en cada momento del recorrido?, ¿será posible aprender y enseñar en la universidad como lo hacemos en la extensión, expresando emociones, siendo amables, pacientes, inclusivos?

### **Sobre el rol docente**

Los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura necesitamos abordar los problemas de nuestro tiempo. Esto requiere articulaciones múltiples y diversas entre el adentro y el afuera del aula, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales. Requiere a su vez proporcionar a los estudiantes -docentes en formación-, las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos de la cultura, y desde allí elaborar diseños referenciales que propicien y vertebren el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida. Las propuestas de formación necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y desiguales, de profundización en las distancias sociales y culturales, con indudable impacto en las prácticas educativas. En relación a ello, la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de contenidos disciplinares para ser enseñados a elementos culturales descontextualizados y principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento (científico, técnico, artístico, filosófico) y no sólo los resultados. La formación en los aspectos pedagógicos se fundamentará en las propuestas de los docentes, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus modos de intervención y el desafío de construir nuevos conocimientos a partir de ello. La formación contextual permitirá al estudiante/docente reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. La doble perspectiva teórica y de lectura de contextos como una constante, lo hará sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exigirá recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear la construcción histórico-social de diversas teorías para dar significado a los hechos. Esto significa por cierto, distanciarse de propuestas concebidas intramuros que muchas veces dejan al margen el sentido mismo de la idea de formación, por la naturalización de ciertas reglas de juego que producen efectos de rutinización; ritualización, más allá incluso de los propósitos planteados explícitamente en algunos casos.

La inscripción contextual e institucional del conjunto de las actividades involucradas en el campo de la práctica docente adquiere especial importancia al plantear acciones en

el marco de otros espacios sociales que educan, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas. En este marco la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporar. Para ello se entiende que es necesaria una mirada pedagógica de sentido amplio en la inclusión de estos espacios de la comunidad que tienen potencialidad educativa, sin necesidad de forzarlos al “formato universitario”. En tal sentido, se requiere adoptar una actitud de alerta orientada a evitar que instituciones sociales se terminen “pedagogizando” en su inclusión a un formato que no le es propio. Asimismo, tener en cuenta los recaudos pertinentes, cuando se incluyen instituciones educativas que participan como co-formadoras en diferentes instancias de trabajos de campo con inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles. En este sentido, este campo conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en contextos cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

Demandarían para su concreción tomar distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos”, asociada a perfiles prefigurados que tipifican las culturas del trabajo y la formación para la docencia. Aproximarnos, en cambio, a una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal, desde lo social, lo político y lo ético que es lo que sostenemos y proponemos. Por cierto, ello implica asumir un giro sólo factible en el marco de políticas educativas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa el fortalecimiento del lugar social de los docentes en el campo educativo a partir de restituirles una posición pública autorizada.

En este marco, es donde se recupera el concepto de profesionalidad ampliada que concibe al docente como sujeto-autor que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención, en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones. Un docente que signifique la especificidad de su práctica en tanto práctica social vinculada al trabajo con el conocimiento y por lo tanto se asuma decididamente como trabajador intelectual. Un docente que sea capaz de dar sentido, razones; que no sólo actúe sino que además evalúe las consecuencias, los efectos de sus intervenciones y genere cursos alternativos sobre la base de ampliar en forma permanente sus marcos conceptuales. Un docente que, a partir de reconocer simplificaciones impuestas desde las teorías implícitas, el poder de los conocimientos previos, estereotipos, prejuicios, guiones iniciales, sus propias resistencias, avance sobre las mismas; un docente que se lance a generar sus propias producciones partiendo de la sistematización de experiencias, documentándolas; un docente que asuma el desafío de tomar la palabra, hacer memoria, y compartirla en el relato; que se arriesgue también a la escritura desde un lugar de autoría. Aventura intelectual a partir de la cual se permita trascender los límites de un tiempo y espacio acotados, escenarios, escenas y guiones cristalizados y, hacerlo, pues desde allí y junto a otros legitima una prueba de identidad. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de pasaje de una visión funcionarizada, de legitimidad delegada que sostiene a los docentes

en una posición subordinada, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada, que tiene emergencia desde la construcción del asociativismo docente. Ello implicaría una reconceptualización del conocimiento que los docentes necesitan tener como conocimiento fundamentado y en qué direcciones lo utilizan para informar sus prácticas. De ahí la idea de docentes que se constituyan en estudiosos de sus enseñanzas, dando lugar a un nuevo marco epistémico, una nueva cultura del trabajo que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente (Edelstein, 2015).

### **Sobre la investigación**

La investigación que hacemos es disciplinaria, no es orientada por problemas aun sabiendo que estos son multidisciplinarios, seguimos compartimentados en departamentos y nuestro modo de actuar, nuestro modo de investigar es por disciplina. La investigación es auto-referenciada: no preguntamos a nadie qué es lo que hay que investigar, como tenemos la capacidad de investigar creemos en general que tenemos la capacidad de definir la agenda de investigación de una manera auto-referencial. Nuestra agenda de investigación es definida en los países centrales, que definen la suya a partir de sus realidades; y nosotros, lo que hacemos aquí es adoptar esa agenda, que no es una agenda universal, pero sin embargo nos es presentada como universal, como la ciencia de frontera, la ciencia que hay que imitar o emular. Por lo tanto es dislocada, no está enfocada a nuestra realidad. Es cientificista, en el sentido que cree que la ciencia es la verdad codificada que está en la naturaleza, y que nuestro papel es el descubrimiento de la verdad. Tiende a ser poco relevante y conservadora. El cambio en la docencia y en la investigación, el cambio de la universidad debe empezar por la extensión. Todos tenemos que empezar por la extensión. No empezar por cambiar la docencia, o la investigación como propone el pensamiento conservador modernizante. Tenemos que cambiar la manera cómo hacemos extensión. Para, a partir de ahí, cambiar la investigación y la docencia. La universidad se orientaría así por una práctica que buscara en la realidad que la circunda, problemas sociales que tienen que ser resueltos con un agregado de conocimiento y empezaría a cambiar a partir de la extensión (Dagnino, 2007).

### **Sobre la extensión**

En un modelo educativo que tome los postulados de Freire (Brito Lorenzo, 2008), los estudiantes deben entender su propia realidad como centro de su actividad de aprendizaje y los docentes son definidos como investigadores en el aula, intelectuales críticos, transformativos y reflexivos, agentes de cambio social y político, comprometidos con la situación docente y sociopolítica. Esto pone al currículo en el lugar de una herramienta que posibilita la integración de las funciones académicas, en tanto se basa en un modelo educativo orientado a formar profesionales críticos, comprometidos con la transformación permanente de su entorno.

Los principios básicos del modelo educativo se sustentan en la calidad, la pertinencia, y la interdisciplinariedad, entre otros. Desde estos principios y en la búsqueda de que cada área del conocimiento internalice los mismos, la función de la extensión se vuelve un elemento clave del espacio de enseñanza aprendizaje. Pero además hay otros aspectos

que se deben promover y transformar y que son a la base procesos políticos, como revertir las relaciones de poder, en tanto dentro de los grupos de trabajo con la comunidad se invierten estas relaciones entre docentes, estudiantes y actores sociales, y se confrontan los saberes y el conocimiento generado en el ámbito académico con el saber popular y otros conocimientos generados extramuros.

En lo referente a la pertinencia, se debe propiciar que el modelo educativo básicamente involucre la promoción de alternativas de investigación, formación, vinculación y organización, que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de problemas sociales, nacionales y globales. Allí se concretiza la importancia de la extensión en tanto debe propiciar el reconocimiento de los actores protagonistas de la construcción de ese perfil de universidad y su marco filosófico.

Cuando se realizan las acciones o el trabajo fuera del aula, en el espacio comunitario, aparecen elementos novedosos, porque la realidad se conoce de manera parcial y fragmentada, y para su mejor comprensión se requiere de la inclusión de varias disciplinas. Asimismo, el espacio comunitario o la realidad y el actor local no están presentes en el aula y por lo tanto introducen elementos novedosos en el acto educativo rompiendo el paradigma del educador que enseña al estudiante que aprende, es decir que hay otros actores que intervienen y que tienen otra jerarquía en la acción de educar. Para ello, la extensión universitaria aporta a esta perspectiva pedagógica, el reconocimiento de que además del estudiante, el docente y la realidad, es necesario el actor local, el otro actor del acto educativo. Ese actor con el que se construye la solución de la problemática de la que habla la teoría crítica, ese reconocimiento de que hay otros conocimientos y saberes populares para mejorar las condiciones de vida y ese actor en esa realidad permite la creatividad y estimula no solo al estudiante a tener otras ideas con los otros sino al docente a sumarse a aprender con estos otros actores (Camilloni, 2013).

Tommasino y Cano (2016) hablan de una ruptura metodológica, ya que el aula no es el único espacio ni lugar de relación estudiante-conocimiento, ni el único espacio de relación docente-estudiante. La función de la extensión en el currículo entonces estimula la apertura a nuevos enfoques, nuevas teorías y nuevas metodologías enriqueciendo la práctica pedagógica de manera sustancial, porque se hace en el espacio socio-comunitario. La flexibilidad la requiere como premisa para innovar y mejorar los contenidos, las temáticas y formas de organizar. La construcción participativa se da cuando se incluyen otros actores como los actores sociales pero eso pasa por reconocer a los actores sociales como actores del acto formativo. Desde las acciones que se realizan en extensión, el hecho de que docentes y estudiantes se involucren en la solución de problemas reales, les permite redefinir los conocimientos adquiridos en el aula, los motiva más puesto que están resolviendo problemáticas reales que las padecen personas con quienes están en estrecha relación y que contribuyen a su solución. Ese es el elemento de mayor valor que aporta al acto educativo la extensión.

En esta, el docente debe partir de que toda realidad es compleja y por lo tanto el desafío es acercar a los estudiantes a la realidad, que la accedan y reconozcan su complejidad, proponer marcos teóricos a esa vivencia compleja promoviendo su deconstrucción, tender puentes entre lo concreto/experiencia y lo abstracto/teórico, generar discusiones y brindar orientación de por qué pasan las cosas que pasan. El estudiante, como sujeto fun-

damental del proceso educativo, debe provocarse un diálogo de saberes con la comunidad, que se generen procesos de comunicación que partan desde el saber de las mismas. En esta metodología de educación popular y de investigación acción, cuando los estudiantes van a la comunidad, la convivencia es fundamental para desplegar el vínculo que debe generar la posibilidad de aprender y enseñar y así surgen estrategias basadas en la convivencia con los actores sociales. La convivencia previa con ellos implica entender cuál es la situación del otro, lo que habilita vínculos diferentes que marcan la relación.

La UNLP reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión. La primera procura generar un contacto directo entre quienes participan de la misma, desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar; persiguiendo que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad. La segunda se desarrolla fomentando la investigación básica, humanística, artística y aplicada, así como el desarrollo, la innovación y la vinculación tecnológica; definiendo áreas prioritarias en base a sus objetivos, donde vuelcan preferentemente sus recursos procurando alcanzar la excelencia, la pertinencia y la calidad. La tercera, debatida y consensuada con el conjunto de la comunidad, persigue contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados. La extensión universitaria es el principal medio de la UNLP para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural (Estatuto Universidad Nacional de La Plata, 2008).

La extensión, acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. Más aún, si la extensión es la función universitaria más próxima a la realidad social, por principio debería ejercerse interdisciplinariamente. Esta es la manera más adecuada de acercarse a la realidad que por naturaleza es interdisciplinaria, ya que ningún aspecto de nuestras vidas es producto de causas directas sino multicausal y, por lo tanto, posible de abordar desde distintos enfoques profesionales.

Se espera, como parte de los resultados del trabajo de sistematización, poder responder a algunas de las preguntas reflexivas y generar nuevos interrogantes que nos motiven para ser mejores extensionistas, docentes, investigadores y miembros de la comunidad.



## Referencias bibliográficas

Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En: Integración, Docencia y Extensión. Otra forma de aprender. Santa Fe, Editora UNL.

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (1997). Acuerdo Plenario, N° 229/97. Estatuto del Consejo Interuniversitario Nacional.

DAGNINO, R. (2007). Empezando por la extensión Universitaria. Ponencia presentada en el Seminario CEVE. Córdoba, Argentina.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975.

Estatuto de la Universidad Nacional De La Plata (UNLP). (Edición 2008). Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

García, D. y Priotto, D. (2009). Educación ambiental. Aportes conceptuales y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental. Secretaría de Ambiente y desarrollo sustentable. Argentina: 231pp.

REBORATTI, C. (1995). El Desarrollo Sustentable ¿Una nueva utopía? En: "Ambiente y Sociedad". Cap. 9. Ed. Ariel. 1995: 255pp.

TOMMASINO, H. y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias Universidades. Núm. 67, pp. 7-24. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.

# Prevención de la violencia de género desde un diploma de extensión en la Universidad Nacional de Quilmes

Autores: Germán Torres, Sara Pérez, Yanel Mogaburo, Florencia Moragas  
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Para citación de este artículo: Torres, G.; Pérez, S.; Mogaburo, Y. y Moragas, F. (2020) Prevención de la violencia de género desde un diploma de extensión en la Universidad Nacional de Quilmes. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 19/12/2019

Palabras clave: Violencia contra las mujeres – Género – Diploma – Extensión universitaria – Universidad Nacional de Quilmes  
Keywords: Violence against women - Gender - Diploma Program - University Extension - National University of Quilmes.

---

## Resumen

El propósito de este trabajo es relatar la experiencia del Diploma de Extensión en Prevención y Abordaje de la Violencia contra las Mujeres, de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y presentar algunas reflexiones referidas al cruce entre la universidad, la extensión y la perspectiva de género en la coyuntura socio-cultural contemporánea. La existencia del Diploma parte de una preocupación por la problemática social de la violencia contra las mujeres, observable en las alarmantes cifras de femicidios y casos de violencia de género en Argentina. Pero también en otras formas más invisibilizadas o silenciadas de la violencia, en sus formas simbólicas o económicas y en distintos espacios. Este Diploma es parte de un trabajo colectivo y multidisciplinar por parte de docentes de la UNQ que desde 2014 proponemos la formación desde la extensión universitaria. El grupo de destinatarios de este Diploma ha sido un colectivo heterogéneo de referentes

comunitarios y agentes estatales. La propuesta curricular aborda la problemática desde sus aspectos conceptuales, culturales, psico-sociales, educativos, comunicacionales y legales. De este modo, se enfatiza en una perspectiva interdisciplinar para problematizar la violencia contra las mujeres, así como también las estrategias de abordaje. Al interior de la universidad, la experiencia del Diploma ha movilizó y renovado una preocupación colectiva por el abordaje de la violencia de género desde los espacios de la docencia, la investigación y la extensión.

## **Abstract**

The purpose of this paper is to relate the experience of the Diploma of Extension in Prevention and Approach of Violence against Women, of the National University of Quilmes (UNQ) and present some reflections referring to the cross between the university, the extension and the perspective of gender in the contemporary socio-cultural situation. The existence of the Diploma is based on a concern about the social problem of violence against women, observable in the alarming figures of femicides and cases of gender violence in Argentina. But also in other more invisible or silenced forms of violence, in their symbolic or economic forms and in different spaces. This Diploma is part of a collective and multidisciplinary work by teachers of the UNQ that since 2014 propose training from the university extension. The group of students of this Diploma has been a heterogeneous collective of community referents and State agents. The curriculum proposal addresses the problem from its conceptual, cultural, psycho-social, educational, communicational and legal aspects. In this way, an interdisciplinary perspective is emphasized to problematize violence against women, as well as the approach strategies. Within the university, the experience of the Diploma has mobilized and renewed a collective concern for the approach to gender violence from the teaching, research and extension spaces.

## **Introducción**

En Argentina, la creciente visibilización mediática y callejera a partir de la primera convocatoria del colectivo “Ni una menos” en 2015, la ininterrumpida iniciativa del Encuentro Nacional de Mujeres, la sanción de las denominadas leyes de Identidad de Género en 2012, de Matrimonio Igualitario, en 2010, de Protección Integral a las Mujeres en 2009, la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en 2006 que abrió el juego al abordaje crítico de las relaciones de género en y desde los espacios escolares, y la discusión parlamentaria por la legalización del aborto, forman parte del contexto inmediato en el que se ha problematizado la violencia y discriminación de género en la esfera pública y, particularmente, en y desde las universidades públicas. En efecto, un conjunto creciente de universidades argentinas han incorporado proyectos institucionales específicos de prevención y/o atención a la violencia de género en los últimos años, a la vez que han reactualizado el debate en torno a las tensiones y desafíos por la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones del nivel superior (Rojo & Jardón, 2018; Vázquez Laba, Palumbo & Fernández, 2016; Vázquez Laba & Rugna, 2017).

A partir de estas consideraciones, el propósito de este trabajo es relatar la experiencia del Diploma de Extensión en Prevención y Abordaje de la Violencia contra las Mujeres, de

la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), y presentar algunas reflexiones referidas al cruce entre la universidad, la extensión y la perspectiva de género en la coyuntura social, cultural y económica contemporánea.

## **La violencia contra las mujeres como problemática**

Las violaciones a los derechos humanos que sufren las mujeres –por el hecho de ser mujeres– han marcado la necesidad de jerarquizar el reconocimiento y sobre todo la promoción y protección de sus derechos. Es en esa necesidad de reconocimiento y promoción de derechos en la que el señalado Diploma de Extensión ha encontrado su fundamento principal.

Los cambios culturales de la segunda mitad del siglo XX supusieron la disputa por nuevas formas de ciudadanía ante la mayor inserción de las mujeres en el mercado de trabajo, la difusión de nuevos métodos anticonceptivos y la organización de distintos movimientos feministas y por la diversidad sexual (Barrancos, 2014). Sin embargo, siguen vigentes modelos que consolidan los espacios del hogar, de “lo privado” como ámbito de incumbencia de las mujeres –incluso aunque desempeñen tareas laborales extra hogar– dejando para el varón los espacios públicos. En este contexto la violencia contra las mujeres, como forma particular de violencia, se encuentra silenciada y ocultada. La circunscripción de la violencia contra las mujeres al ámbito privado y su resolución en el ámbito del hogar, están asociadas a las ideas dominantes de una sociedad patriarcal (Pateman, 1996). La ruptura de esta esfera muchas veces enfrenta a las mujeres a instituciones incapaces de dar respuesta a las situaciones, resultando en una agudización del problema anterior.

Como herramienta crítica, la perspectiva de género permite visibilizar y desnaturalizar las relaciones de poder –constituidas social e históricamente a la vez que constitutivas de las identidades– como favorables a los varones en tanto grupo social y discriminatorias hacia las mujeres (Gamba, 2009), así como analizar esas relaciones en su articulación interseccional con otras dimensiones dentro del entramado social, como la clase social, la etnia, la edad, la discapacidad, la orientación sexual o la religión. Se logra así problematizar los alcances de “lo público” y “lo privado” y las regulaciones de género (Butler, 2005) que estructuran esa frontera. Es desde esta perspectiva que puede entenderse a la violencia de género como un fenómeno estructural y patriarcal de mantenimiento de la desigualdad, a la vez que un mecanismo de control de todas las mujeres, que representa un “continuo” de conductas que se consideran normales, cruzada por móviles márgenes de tolerancia social (Osborne, 2009). La violencia contra las mujeres como un problema público estuvo presente en los debates feministas de la segunda mitad del siglo XX y re-emergió con fuerza en las últimas décadas, como parte de la movilización de colectivos de mujeres, hasta llegar a la arena del debate internacional en espacios como la Organización de las Naciones Unidas y otros foros regionales (Arisó y Mérida, 2010). Esta problematización pública permitió avanzar por ejemplo en una definición consensuada de la violencia contra las mujeres como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”, según los términos de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (conocida como Convención de Belém do Pará), sancionada en la Organización de Estados Americanos en 1994 e incorporada al corpus

legal argentino mediante la Ley N° 24.632, de 1996. La reactualización de las discusiones internacionales y la movilización de iniciativas feministas en distintos ámbitos permitieron avanzar hacia la sanción en 2009 en el Congreso de la Nación Argentina de la Ley N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Esta ley toma como fundamentos la citada Convención de Belem do Pará, así como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por su sigla en inglés, sancionada en la ONU en 1979 y ratificada en Argentina en 1985) y la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989. Algunos de los elementos destacados de la vigente Ley N° 26.485 están en su entendimiento de la violencia contra las mujeres como una forma de violación a los derechos humanos y su definición integral que incluye tipos (física, psicológica, sexual, económica/patrimonial y simbólica) y modalidades (doméstica, institucional, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica y mediática) de la violencia contra ellas (Bellotti, 2012). La definición que establece la ley, más ampliamente, es:

[T]oda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón. (Ley N° 26.485, art. 4°).

La actualización del marco legislativo hace necesario trabajar en la formación y capacitación de los/las actores de la sociedad civil que intervienen en acciones de atención, prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres. Asimismo, debe tenerse en consideración la sanción en 2018 de la Ley N° 27.499 (conocida como “Ley Micaela”) que tiene por objetivo capacitar y sensibilizar a todas las personas que integran los diferentes niveles del Estado en la temática de género y violencia contra las mujeres.

## **Antecedentes y experiencia en la universidad**

Distintos proyectos de investigación y extensión en torno a la problemática de género marcaron el antecedente de trabajo sobre la temática desde la UNQ y su apertura a la comunidad. La UNQ, creada en el año 1989 dentro de un proceso de expansión y diversificación del sistema universitario en Argentina en el conurbano bonaerense, se encuentra ubicada en la localidad de Bernal y su radio de influencia abarca los municipios de Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Avellaneda, Lanús y Almirante Brown, en la zona sur del Gran Buenos Aires, donde viven más de tres millones de personas y tienen actividad otras universidades nacionales (Arturo Jauretche, Avellaneda, Lanús), también marcadas por un principio fundacional de constitución de proyectos educativos que atiendan las necesidades sociales y económicas de la región donde tienen influencia (Accinelli & Macri, 2015). La extensión universitaria es reconocida como una de las funciones básicas de

la Universidad en el Estatuto de la UNQ (art. 6), junto a la docencia y la investigación. Como parte de sus lineamientos generales, se ha privilegiado la articulación con las organizaciones sociales, civiles y comunitarias de la región, así como con distintas instancias del Gobierno municipal, para atender las demandas específicas que surgen en el territorio.

En particular, dentro de la UNQ existe una consolidada preocupación por el abordaje de las desigualdades de género, desde programas y proyectos de investigación, extensión y voluntariado universitario, vinculados con la temática de los derechos humanos, la violencia contra las mujeres, la salud sexual y las disidencias sexo-genéricas. Desde la Secretaría de Extensión Universitaria se llevan adelante iniciativas tales como el proyecto “CRECER - Creando Redes Ciudadanas Educativas y Responsables” que trabaja desde 2008 sobre derechos humanos en escuelas secundarias e institutos terciarios, el proyecto “No Me Callo Nada” sobre capacitación en el abordaje y prevención de la violencia contra las mujeres en ámbitos educativos (Amaya, Guerrero, Mogaburo, Moragas & Torres, 2014) y el proyecto “De sexo sí se habla” que lleva adelante desde 2011 capacitaciones sobre educación sexual integral con perspectiva de género en escuelas medias. Asimismo, con el objetivo de nuclear distintos estudios e iniciativas de carácter académico, se creó en 2013 la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades de la UNQ, como espacio que engloba actividades vinculadas a la producción, debate, intercambio y difusión de conocimiento de investigadores/as, personal administrativo y de servicios, docentes y estudiantes.

Parte de este trabajo desde la universidad se tradujo en una demanda específica en 2014 por parte del servicio local del partido de Quilmes especializado en atención a mujeres en situación de violencia de género que solicitaron una formación específica para las trabajadoras del Programa Municipal de Promoción, Protección y Restitución de los Derechos de las Mujeres. Desde esa demanda inicial, la articulación con la UNQ permitió el armado formal del Diploma de Extensión en Prevención y Abordaje de la Violencia contra las Mujeres con financiamiento del Municipio (sólo para su primera cohorte), y abrirlo a otros agentes comunitarios, además del propio servicio municipal. Como puntapié, sirvió para movilizar los recursos institucionales dentro de la universidad y desarrollar progresivamente un camino de formalización y sostenimiento autárquico con presupuesto de la propia UNQ para la propuesta formativa a lo largo de los últimos cinco años.

El Diploma de Extensión es desde su propia creación parte de un trabajo colectivo y multidisciplinar de docentes de la UNQ que proponemos esta formación desde la extensión universitaria. El Diploma busca contribuir a la construcción de ciudadanía y fortalecimiento de los derechos de las mujeres, considerados dentro de los Derechos Humanos. Y pretende ser un aporte para dar un mejor tratamiento de la problemática, mediante la capacitación de las personas que trabajan o quisieran trabajar con herramientas teóricas y metodológicas, en distintas organizaciones o espacios institucionales. Según lo establece la resolución mediante la que fue creado, sus objetivos son la formación y potenciación de las capacidades de las y los agentes de la sociedad civil, interesados en la problemática, para la detección, abordaje y prevención de la violencia contra las mujeres desde una perspectiva de género interdisciplinar. Está dirigido concretamente a agentes de la sociedad civil que desempeñen sus actividades en ámbitos en los que puedan intervenir en la identificación, abordaje y prevención de casos de violencia (instituciones educativas, asociaciones comunitarias, entes estatales, juzgados, fiscalías, asesorías, organizaciones no gubernamentales, etc.).

Específicamente, el Diploma se propone ofrecer una formación teórica y práctica para la comprensión de la violencia contra las mujeres en sus dimensiones histórico-sociales, psicológicas, culturales y políticas. Para ello, se pone el foco en la capacitación de agentes sociales como multiplicadores de la visibilización y prevención en distintos ámbitos institucionales. Desde esos espacios, creemos que se pueden construir de manera colectiva, por un lado, prácticas para el abordaje frente a la violencia contra las mujeres en sus diferentes tipos y modalidades, priorizando los recursos existentes en los espacios de intervención de cada agente. Y por el otro, la construcción de redes interinstitucionales e interdisciplinarias para la promoción de nuevas prácticas con perspectiva de género.

La preocupación de la comunidad universitaria derivó también, en línea con el trabajo de otras instituciones universitarias en el país (Vázquez Laba & Rugna, 2017), en la creación en 2016 del Programa de Acción Institucional para la Prevención y el Abordaje de la Violencia de Género de la UNQ, junto con el Protocolo de Acción Institucional para la intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género, en el marco de la UNQ. En estas iniciativas se ha materializado un proceso de discusión y visibilización de las formas de la violencia de género desde distintos claustros (docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicios, graduadas/os).

## **La propuesta curricular en perspectiva de género**

La propuesta curricular del Diploma está compuesta por un conjunto de cursos que abordan la problemática de la violencia de género desde sus aspectos conceptuales, culturales, psico-sociales, educativos, comunicacionales y legales. Cabe destacar nuestra decisión de enfocar en el título del Diploma la cuestión de la “violencia contra las mujeres”, como estrategia de visibilización y problematización de las formas específicas de violencia contra el colectivo de mujeres. Sin por ello negar la complejidad de los debates y derivas políticas del género como concepto y como herramienta política para distintos colectivos vulnerados.

La malla curricular del Diploma supone nueve meses de cursada, correspondientes a un total de 180 horas, en modalidad presencial. Los cursos se organizan en un núcleo de formación básica compuesto por tres cursos (72 horas) y un núcleo de formación en estrategias para la prevención y el abordaje de la violencia de género compuesto por cinco cursos (90 horas). El primer núcleo está integrado por los siguientes cursos: 1) Aspectos conceptuales de la violencia de género; 2) Aspectos comunicacionales de la violencia de género; 3) Aspectos psico-sociales de la violencia de género. Mientras que el segundo núcleo está compuesto por los cursos: 1) Aspectos sociales, culturales y educativos de la violencia de género; 2) Aspectos jurídicos de la violencia de género; 3) Estrategias colectivas frente a la violencia contra las mujeres; 4) Acceso a la justicia; 5) Diseño de proyectos.

Y como cierre del Diploma se propone la elaboración de un trabajo final grupal integrador en forma de proyecto de intervención desde la prevención, dentro de un marco de seguimiento en horas de tutoría y una presentación final (18 horas). Este trabajo final consiste en la elaboración de una propuesta específica en alguna de las siguientes modalidades: el diseño y desarrollo de un trabajo de investigación-acción a través de la indagación y reflexión sistemática en algún ámbito institucional donde la problemática está planteada; o el diseño y presentación de avances de un proyecto de acción comunitaria referido a la

problemática (con fundamentación, planteo de objetivos generales y específicos, actividades y cronograma).

En términos didácticos, los cursos del Diploma se desarrollan bajo la modalidad de taller. Cada curso está compuesto por una instancia expositiva por parte del equipo docente y otra instancia de reflexión y elaboración grupal. La evaluación se centra en los procesos de aprendizaje y en la construcción crítica de los conocimientos trabajados en los cursos. Asimismo, para la aprobación de cada curso se requiere la asistencia al 75% de las reuniones y la aprobación de las instancias de evaluación propuestas.

## **La extensión con perspectiva de género desde y en la universidad**

Desde el Diploma de Extensión se enfatiza una perspectiva interdisciplinar para problematizar la violencia contra las mujeres, así como también las estrategias de abordaje. El encuadre del Diploma propone un recorrido teórico que permite problematizar y complejizar miradas y lecturas marcadas por experiencias personales y colectivas. En ese marco, la experiencia del Diploma ha estado fuertemente marcada por la diversidad de formaciones previas, lugares de trabajo y posicionamientos políticos e identitarios de quienes integraron cada cohorte. Año a año, desde 2014 hasta 2019, se fueron redefiniendo y especificando las características de la población destinataria del Diploma, lo que permitió que cada cohorte suponga un desafío distinto para la tarea docente, pero a su vez el recorrido sostenido de manera ininterrumpida permitió consolidar una forma de trabajo en los aspectos pedagógicos y académicos. Ya desde su primera cohorte, el grupo de destinatarias/os de este Diploma de Extensión ha sido un colectivo heterogéneo de referentes comunitarias de ONG y cooperativas, militantes de agrupaciones políticas, profesionales del ámbito de la salud, la educación y la justicia, agentes policiales, agentes gubernamentales, estudiantes y docentes de distintos niveles y áreas. A lo largo de los años, la composición de las cohortes ha ido variando y la demanda se ha sostenido. Desde 2014 hasta la actualidad, más de 120 personas han solicitado inscribirse cada año; el diseño institucional ha permitido formar cohortes de 50 estudiantes para cada año. En este sentido, las pautas de selección para la admisión ha sido objeto de debates. El criterio central es la participación de la persona interesada en organizaciones o proyectos colectivos; en los casos en que fue posible, se incorporaron dos personas por agrupación o institución, pues se evaluó que esto fortalecía y permitía a les estudiantes sostener la dinámica del curso y las actividades de manera más sistemática.

Como resultado de sus recorridos formativos dentro del Diploma, contamos con la experiencia de egresadas/os que han presentado proyectos colectivos de integración de los contenidos del Diploma destinados a la prevención en y desde sus lugares de trabajo y/o de intervención política. Algunas de las propuestas se enfocaron en la sensibilización de agentes gubernamentales, la formación en servicio para agentes policiales, talleres de prevención en cooperativas y sindicatos, propuestas didácticas en distintos niveles educativos obligatorios y áreas temáticas, campañas comunicacionales destinadas a mujeres y varones, publicaciones periódicas impresas con perspectiva de género, entre otras. Como instancia de reflexión colectiva, se convocó para septiembre de 2019 a las I Jornadas Regionales “Estrategias de acción colectiva frente a la violencia de género”, destinadas a egresadas/os y estudiantes del Diploma, y abiertas al público interesado.



Destacamos también como parte del trabajo del Diploma la formación en 2018 de una cohorte cerrada en convenio con la asociación “La Bancaria”, que nos propuso formar a un grupo de delegadas/os del gremio bancario. Emergieron allí demandas específicas de la intersección entre el trabajo de militancia sindical, las desigualdades de género y los ámbitos laborales. Parte de las producciones colectivas de cierre del Diploma con ese grupo supusieron propuestas de capacitación interna a trabajadores/as bancarios/as, espacios de sensibilización sobre la violencia de género, y la elaboración de protocolos de acción ante casos dentro de las instituciones bancarias y el sindicato.

## Conclusiones

La existencia del Diploma parte de una preocupación colectiva por la problemática de la violencia contra las mujeres, observable en las alarmantes cifras de femicidios y casos de violencia de género en Argentina (cf. INDEC, 2019; CSJN, 2019). Pero también en otras formas más invisibilizadas o silenciadas de la violencia, en sus formas simbólicas o económicas y en múltiples espacios, más allá de los estrictamente domésticos. Al interior de la universidad, en un sentido importante, la experiencia del Diploma ha movilizó y renovado una preocupación colectiva por el abordaje de la violencia de género desde los espacios de la docencia, la investigación y la extensión, pero también desde la acción institucional en la forma, por ejemplo, del protocolo y el programa institucional de atención a casos de violencia de género dentro de la UNQ, en línea con iniciativas en otras instituciones de educación superior, según señalamos más arriba. El trabajo de consolidación de una propuesta formativa a lo largo de los años ha supuesto renovar el diálogo con las demandas de actores sociales por fuera de la universidad desde una activa reconstrucción de lo público en sus sentidos político, comunitario y crítico.

En este marco, parte de los desafíos constantes de la experiencia del Diploma para el equipo docente se derivan del necesario ajuste reflexivo de nuestras respuestas –siempre situadas y acotadas– desde la universidad pública a esa demanda social emergente por una formación académica y sistemática en prevención de la violencia con perspectiva de género. Particularmente, pensamos en la necesidad de ajustar las estrategias didácticas para el trabajo con la heterogeneidad de cada cohorte en función de las diversas trayectorias (formativas, laborales, biográficas) de nuestro estudiantado y sus expectativas de formación teórico-práctica, en diálogo con nuestra propuesta de abordaje crítico, interseccional e interdisciplinar.

De manera ostensible, las particularidades políticas y económicas del contexto neoliberal y neoconservador en buena parte de la región latinoamericana se traducen en formas normalizadas de precariedad, en tanto efecto político y social de relaciones de desigualdad (Lorey, 2016). En esta coyuntura, entendemos que se consolida la necesidad de una propuesta de formación desde la extensión universitaria con actores que comparten el territorio con la universidad y pueden incidir y expandir los espacios de intervención y transformación social. El espacio heterogéneo del Diploma se ha constituido así en un terreno de discusión y tensiones, pero también en una plataforma de construcción en la que convergen imbricadamente perspectivas académicas, políticas y militantes.

## Referencias bibliográficas

Accinelli, A. & Macri, A. (2015). La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(11), 94-117.

Amaya, R.; Guerrero, G.; Mogaburo, Y.; Moragas, F. & Torres, G. (2014). Sentidos y estrategias en el abordaje de la violencia contra las mujeres desde las prácticas educativas. En *Actas del V Coloquio Internacional Interdisciplinario Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*, UNCuyo. (CD-ROM). Mendoza: UNCuyo.

Arisó, O. & Mérida, R. (2010). *Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Barcelona: Egales.

Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 17-46.

Bellotti, M. (2012). La Ley 26.485 como recurso para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. *Revista Pensamiento Penal*, (139), 1-11.

Butler, J. (2005). Regulaciones de género. *La Ventana*, (23), 7-35.

Corte Suprema de Justicia de la Nación, Oficina de la Mujer - CSJN-OM (2019). *Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina. Datos estadísticos del Poder Judicial 2018*. Buenos Aires: Autor. Disponible en: <https://www.csjn.gov.ar/omrecopilacion/docs/informefemicidios2018.pdf>

Gamba, S. (2009). Estudios de género / Perspectiva de género. En: Gamba, S. (coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos* (121-124). Buenos Aires: Biblos.

Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC. (2019). *Registro único de casos de violencia contra las mujeres-RUCVM: resultados 2013-2018*. Buenos Aires: Autor.

Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Bellaterra.

Pateman, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público-privado. En Castells, C. (comp.). *Perspectivas feministas en teoría política* (2-26). Barcelona: Paidós.

Vázquez Laba, V.; Palumbo, M. & Fernández, C. (2016). ¿Cómo prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género en las universidades? *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales UBA*, (92), 106-115.

Vázquez Laba, V. & Rugna, C. (2017). Acción colectiva en torno a la agenda feminista sobre violencia de género en las universidades nacionales argentinas. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(1), 13-21.

Rojo, P. & Jardon, V. (comp.). (2018). *Los enfoques de género en las universidades*. Montevideo: AUGM-UNR.

# Programa de apoio à pessoa portadora de déficit de atenção e hiperatividade

Autores: Ana Claudia Kurmann, Adriane Rubin Prestes, Chanandra Wiggers Cesconetto, Isadora de Oliveira, Joana Martini. Universidad de Passo Fundo, Brasil.

Para citación de este artículo: Kurmann, A.; Prestes, A.; Wiggers Cesconetto, C.; de Oliveira, I. y Martini, J. (2019). Programa de apoio à pessoa portadora de déficit de atenção e hiperatividade. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaria de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 21/08/2019      Aceptación final: 28/11/2019

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Projeto de Extensão. Multidisciplinaridade. Medicina. Psicologia. Psicopedagogia  
Key words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Extension projects. Multidisciplinary. Medicine. Psychology. Psychopedagogy.

---

## Resumo:

O presente artigo tem o objetivo de apresentar o Programa de Apoio à Pessoa Portadora de Déficit de Atenção e Hiperatividade (PADAH), um dos projetos de extensão oferecidos pela Universidade de Passo Fundo. O projeto engloba docentes e discentes dos cursos de medicina e psicologia e do latu sensu em psicopedagogia em um trabalho multidisciplinar de atendimento, avaliação e tratamento de crianças portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Foi a partir de uma construção conjunta entre os estudantes participantes do projeto com suas diferentes vivências que este artigo se consolidou. Buscou-se apresentar o cerne do projeto, abordando sua origem, seu modo de funcionamento multidisciplinar, o ponto de vista e a função dos estudantes das diferentes áreas, bem como os impactos da presença desse projeto de extensão na comunidade em geral. Vale destacar que o Programa de Apoio à Pessoa Portadora de Déficit de Atenção e

Hiperatividade não só ajuda a quem possui algum transtorno, como também capacita a sociedade, os professores da rede pública e os acadêmicos a lidarem de maneira adequada e humana com os pacientes.

## **Abstract**

The aim of this paper is to present the Support Program for People with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, one of the extension projects offered by the University of Passo Fundo. The Project involves medicine, psychology and psychopedagogy students and teachers that work in a multidisciplinary way of support, assessment and treatment of kids who have Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The paper was developed by the students that work on the project with their different experiences. It was sought to present the main work of the project, bringing its origin, multidisciplinary way of work, point of view and importance of the students from each professional area and it also presents the positive impact that this extension project builds on the community. It is important to emphasize that the Support Program for People with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, helps not only those who have any disorder, but also enables the society, the school teachers and the college students to deal with the patients in a human and proper way.

## **Avaliação multiprofissional do TDAH**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado principalmente por desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade (DSM-V, 2014). Muitos estudos buscam a etiologia do transtorno, suscitando causas que ainda estão sendo analisadas, como a relação com hipertensão, etilismo e tabagismo durante a gravidez, trabalho de parto complicado e uma alteração no gene transportador de dopamina (DAT1) e no seu receptor 4 (DRD4). Além disso, estudos de ressonância magnética em crianças diagnosticadas com TDAH identificaram uma redução de volume do córtex pré-frontal e núcleos de base, responsáveis pelo planejamento de ações e pelo controle fino dos movimentos e sua modulação, respectivamente. O fato de que essas regiões são ricas em receptores de dopamina, adicionalmente à melhora dos sintomas com drogas de ação dopaminérgica, deu origem a “Teoria Dopaminérgica”, a qual entende o TDAH como uma expressão bioquímica de uma desorganização das transmissões sinápticas dopaminérgicas em regiões cerebrais. (HORA, 2015)

Seu diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar, consistindo em avaliações médicas e psicológicas que investigam sinais e sintomas como dificuldade em manter o foco e em realizar tarefas até seu fim, distração e inquietação exacerbadas. Sendo assim, suas características somadas acarretam déficits em múltiplas esferas, além de prejudicar o pleno desenvolvimento dos pacientes.

Uma vez que esse transtorno afeta cerca de 11% das crianças em idade escolar ocasionando prejuízos à aprendizagem, o diagnóstico tardio pode provocar sucessivas reprovações e distorção da relação série/idade. Por conseguinte, o acesso ampliado ao atendimento especializado para crianças com suspeita de TDAH é importante para que, através do tratamento precoce, os déficits psicológicos e de desenvolvimento sejam minimizados. (HORA, 2015)

Criado em 2011, pelo médico psiquiatra e professor da Universidade de Passo Fundo, Cláudio Joaquim Paiva Wagner, o PADAH é uma iniciativa de extensão universitária vinculada à Faculdade de Medicina da instituição. O projeto atende gratuitamente crianças e adolescentes do município de Passo Fundo, encaminhados por instituições de ensino, por Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou Centros de Atenção Integral à Saúde (CAIS) da cidade.

Os atendimentos, realizados no ambulatório pelos alunos da medicina, psicologia e do *latu sensu* em psicopedagogia e supervisionados pelos profissionais de cada área, respeitam o seguinte fluxo (figura 1): (1) atendimento clínico dos pacientes por estudantes de medicina, responsáveis por levantar hipóteses diagnósticas baseadas nos critérios clínicos, (2) direcionamento para os acadêmicos de psicologia, os quais realizam testes para confirmar o diagnóstico de TDAH ou então para buscar critérios e identificar outros transtornos intelectuais, de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento e (3) intervenção psicopedagógica realizada pelos alunos dessa área, objetivando, principalmente, confirmar ou excluir outros transtornos de aprendizagem. Uma vez firmado o diagnóstico de TDAH, as crianças iniciam o tratamento e acompanhamento multidisciplinar, envolvendo terapia medicamentosa, acompanhamento psiquiátrico e neuropsicológico e intervenção psicopedagógica – a fim de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem.

As crianças mantêm acompanhamento ambulatorial com a equipe multidisciplinar, fortalecendo laços e a relação entre os estudantes, pacientes e familiares, mantendo a integralidade do tratamento.

Deve-se ter em mente que a demora para encaminhar ou se fazer um diagnóstico adequado de TDAH, prejudica o desenvolvimento dessa criança ou adolescente, pois na medida que os anos passam, as dificuldades escolares aumentam e o rendimento escolar cai. Dessa maneira, não é incomum que os pacientes quando chegam para a avaliação médica acumulem um histórico de má desempenho escolar, por vezes reprovações e estejam emocionalmente abalados por acreditarem que não são capazes de aprender. (SOUZA, 2008)

Para o TDAH é fundamental conhecer a história pregressa do paciente em questões de desenvolvimento, gestação, desenvolvimento neuropsicomotor, mas principalmente o seu desempenho escolar, suas características pessoais (calmo, agitado, distraído) e suas relações na escola, na família ou nos lugares que frequenta, uma vez que o diagnóstico de TDAH é clínico: não existe nenhum exame laboratorial ou de imagem que auxilie. Portanto, é complexo chegar a essa conclusão, necessitando de uma equipe qualificada.

Vale ressaltar ainda, que como o PADAH permite o acompanhamento desse paciente, o aluno consegue ver a evolução e as diferenças que um diagnóstico adequado e tratamento eficaz geram para aquela criança ou adolescente e a sua família. Muitos deles na primeira consulta, se sentem desestimulados a continuarem na escola e desanimados com as notas, e os pais mostram-se preocupados por não saberem o motivo disso estar acontecendo, ou até estigmatizam essa situação como falta de esforço do filho ou preguiça em aprender. Quando se fecha o diagnóstico e se inicia o tratamento, tudo muda. Nas consultas posteriores se percebe a felicidade não só do paciente como da família em notar evoluções no aprendizado. É muito gratificante como aluno, ver que fez a diferença na vida daquela criança ou adolescente, perceber que ela volta a acreditar em si mesmo, lembra do que estudou durante as provas e confia que poderá se formar ou passar de ano como qualquer outra pessoa sem TDAH. (ROHDE, 2000)

Além disso, durante os atendimentos, o contato com pacientes com fragilidades comunicativas é muito frequente, visto que apesar de ser um local direcionado para essa patologia específica, muitas vezes os pacientes que são encaminhados apresentam outros transtornos associados que prejudicam sua comunicação. Logo, o projeto auxilia muito nesse âmbito, visto que os alunos acabam tendo que lidar com essas dificuldades e encontrar maneiras de compreender os sintomas e sinais que estão prejudicando a qualidade de vida do paciente. Além disso, com o passar dos atendimentos, os alunos vão construindo habilidades para entender o grau de gravidade da doença, já que muitos pacientes, por exemplo, relatam não ter dificuldades de ler e escrever, mas quando solicitados para ler frases simples apresentam fragilidades maiores do que as citadas quando questionados a respeito dessa habilidade.

A relação médico-paciente é construída no dia a dia do estudante de medicina, sendo imprescindível o contato direto com os pacientes. A vivência que o projeto oferece aos alunos é única, visto que é possível acompanhar o paciente e, na maioria das vezes, suas relações familiares, já que eles vêm acompanhados à consulta. Além disso, a faixa etária majoritária é dos seis aos 13 anos, nos fazendo construir habilidades para diagnosticar problemas que não são explicitamente falados, como bullying e rejeição, já que os pacientes são muito jovens. (ROHDE, 2000)

Outra das áreas contempladas pela multidisciplinaridade do PADAH é a Psicologia. Dentro do Projeto de Extensão é aplicada a área da neuropsicologia, possuindo como enfoque principal a relação entre o cérebro e o comportamento humano (LURIA, 1981). Dessa forma, permite estabelecer relações entre as funções corticais superiores, como a linguagem, a atenção e a memória, com a aprendizagem simbólica (conceitos, escrita, leitura, entre outros). Apesar de o TDAH ser um diagnóstico clínico, no ponto de vista neuropsicológico, é frequentemente associado às disfunções cerebrais de áreas frontais do cérebro e a endofenótipos cognitivos como déficits em velocidade de processamento, atenção e principalmente em funções executivas (ARNETT, PENNINGTON, WILLCUTT, DEFRIES, OLSO, 2015). Sendo assim, para a avaliação do desenvolvimento das funções cognitivas e executivas são utilizados escalas psiquiátricas e testes neuropsicológicos, de atenção, memória, linguagem, funções executivas, desempenho intelectual e escolar.

A avaliação neuropsicológica é utilizada em qualquer caso onde exista suspeita de uma dificuldade cognitiva ou comportamental de origem neurológica (COSTA ET AL., 2004), podendo assim auxiliar no diagnóstico e tratamento do TDAH e outros transtornos. Os instrumentos utilizados possibilitam a avaliação global das capacidades cognitivas, intelectuais e funcionais. Os resultados das escalas e testes representam os ganhos e déficits ao longo do desenvolvimento da criança ou adolescente, assim a importância desses instrumentos consiste na prevenção e na identificação precoce de transtornos do desenvolvimento e aprendizado, visando intervenções terapêuticas precisas e imediatas.

No que tange ao manejo dos atendimentos, os pacientes são encaminhados pelos acadêmicos do curso de Medicina para que ocorra a investigação detalhada do TDAH, para isso, a criança/adolescente passa por um processo de avaliação neuropsicológica, bem como entrevista com os responsáveis e com a escola através de questionários. Na avaliação neuropsicológica do PADAH utiliza-se uma bateria de instrumentos que possuem como finalidade avaliar o nível intelectual (QI), as funções executivas, a memória, a linguagem, a atenção e o desempenho escolar.

Além da avaliação neuropsicológica, pais e professores respondem a escala MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de TDAH e sintomas de Transtorno Opositor-Desafiante (TOD) (MATTOS, SERRA-PINHEIRO, ROHDE E PINTO, 2006), bem como um questionário de funcionalidade e comportamento adaptativo.

Estudos atuais com relação à avaliação do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade indicam que o treino cognitivo realizado por meio de tarefas ou programas de estimulação neuropsicológica lápis/papel e computadorizados podem ser importantes ferramentas de intervenção no TDAH (TAJIK-PARVINCHI, 2018). Portando como base um desses estudos que abrangeu uma amostra de cinquenta e três publicações, obteve-se como resultado o fato de que dentro das publicações que alcançaram melhora dos sintomas, vinte e dois foram realizadas com intervenções computadorizadas. Diante disso, vários estudos já relatados na literatura expressam seu interesse em intervenções neuropsicológicas destinadas a estimular as funções executivas em crianças e adolescentes (CAVALCANTI, 2018).

O serviço dispunha até 2018 de um médico psiquiatra e uma psicóloga, mas ao final das avaliações se constatava que a maioria das crianças tinham dificuldades ou transtornos de aprendizagem, como causa principal ou como consequência do TDAH. Então se percebeu a necessidade da participação da psicopedagogia, que tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e suas relações sociais, na abordagem desses pacientes.

A avaliação psicopedagógica é de fundamental importância no trabalho clínico pois tem como objetivo o estabelecimento das causas que possam provocar determinadas dificuldades de aprendizagem, sendo um processo compartilhado de coleta de dados e informações com paciente, a família e a escola. Para essa avaliação são utilizados alguns instrumentos como recursos próprios da psicopedagogia: entrevistas, testes operatórios (provas piagetianas) e técnicas projetivas (Jorge Visca). As provas operatórias objetivam conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do sujeito, investigar o nível cognitivo e avaliar se há defasagem à sua idade cronológica/ série que frequenta. Já as técnicas projetivas investigam os vínculos que o sujeito estabelece em três grandes domínios: consigo mesmo, com a família e com a escola. Essa sistemática permite observar a dinâmica entre o cognitivo e o afetivo de onde resulta o funcionamento do sujeito.

No projeto, após realizada a avaliação, se for recomendado, a intervenção psicopedagógica é realizada semanalmente por seis meses a partir das dificuldades do paciente. Após esse período é feita uma reavaliação nas áreas linguagem, raciocínio lógico e significação do aprender. Dessa forma é possível identificar o avanço do paciente dentro de suas dificuldades e analisar a necessidade de continuação do tratamento.

## **O impacto das atividades na comunidade**

As atividades do projeto de extensão PDAH, além de impactaram significativamente na formação dos acadêmicos de cursos de graduação, tem relevante papel de transformação para a comunidade.

O funcionamento do projeto, cujo tripé de funcionamento é a multidisciplinaridade, representa o padrão ideal de atendimentos e tratamentos para as desordens psiquiátricas. A Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) recomenda a abordagem multimodal para tratar os pacientes que firmam esse diagnóstico (ABDA, 2017). Porém, devido à

realidade socioeconômica da comunidade, nem sempre é possível aliar a compra de medicamentos com a realização continuada de acompanhamento psiquiátrico, psicológico e psicopedagógico. Dessa forma, o PDAH, que possui todos estes atendimentos de forma gratuita, firma-se como um modelo de atendimento de TDAH.

Todos os pacientes mantêm acompanhamento com o projeto, adequando seus retornos conforme a necessidade individual. A cada retorno destas crianças, os relatos por parte dos familiares, do próprio paciente e por vezes dos professores, em sua grande maioria são positivos: há relatos de melhora na concentração, comportamento e desempenho escolar, bem como nas relações sociais e familiares.

Nos últimos dois anos de funcionamento, o projeto apresentou um fluxo de 150 pacientes, sendo que até a escrita deste artigo (agosto/2019), neste ano, houve 104 atendimentos na área médica, sendo que 28 pacientes fizeram avaliação neuropsicológica e nove participaram de intervenções psicopedagógicas.

Assim, nota-se que a atuação do projeto é de fundamental importância para a comunidade em que está inserido, pois atende uma demanda de crianças oriundas da escola pública que não teriam condições de realizar estas avaliações e tratamentos em serviços particulares, oferecendo este serviço com gratuidade e qualidade.

Além disso, a ABDA também recomenda que os professores realizem cursos de capacitação em TDAH, visto que dada a sua alta prevalência na população em idade escolar, esse é um dos públicos que mais possui contato com as crianças portadoras (ABDA, 2017). O objetivo é apresentação do transtorno, bem como seu diagnóstico e tratamento, além de ensinar manejo e técnicas para auxiliá-los durante as aulas, visando sempre reduzir os seus impactos no desempenho escolar e na aprendizagem dos alunos.

O PDAH também contempla esta segunda recomendação, visto que anualmente são realizados cursos de capacitação na grande área de “Transtornos de Aprendizagem e Neurodesenvolvimento”, que engloba a abordagem do TDAH. Os cursos, são realizados de forma gratuita em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e tem como público alvo professores da rede pública de ensino fundamental. No ano de 2019, foi realizado no mês de agosto e contou com a participação de 1200 docentes.

## **Discussão**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma doença crônica, de base neurológica, que está entre os problemas neurocomportamentais que mais acometem crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos de idade. O TDAH se caracteriza por um padrão persistente de desatenção ou hiperatividade e impulsividade inadequado para a faixa etária e que traz prejuízo em múltiplos contextos em que o indivíduo está inserido, além disso, estes comportamentos iniciaram há pelo menos 6 meses. Existem três subtipos de TDAH: predominantemente hiperativo impulsivo, predominantemente desatento, e um subtipo combinado, que se caracteriza por desatenção e hiperatividade. (AUSTERMAN, 2015)

Pacientes com TDAH frequentemente apresentam um desempenho escolar reduzido e maior probabilidade de abandonar a escola. A impulsividade leva esses pacientes a terem comportamentos de risco, como envolvimento em acidentes automobilísticos. A baixa autoestima leva a dificuldade nas relações sociais e maior tendência a envolvimento com



substâncias ilícitas. Pacientes com TDAH geralmente apresentam uma ou mais comorbidades associada, como Transtorno Opositor Desafiante (TOD), Transtorno Depressivo Maior (TDM) e transtornos de ansiedade. Além disso, uma grande parcela desses pacientes persiste com os sintomas durante a idade adulta. (SHARMA, 2013)

O diagnóstico é feito através da entrevista clínica, em conjunto com escalas objetivas, que são a principal ferramenta no diagnóstico do TDAH. As informações surgem mais frequentemente dos pais, seguidos dos professores do paciente e demais cuidadores. É importante que outros transtornos que possam ser erroneamente diagnosticados como TDAH sejam descartados. O tratamento consiste na associação entre terapia medicamentosa e terapia comportamental e é sempre recomendado, pois, quanto mais precoce melhor o prognóstico e menores os problemas durante a vida adulta. Para terapia medicamentosa, os estimulantes são considerados a primeira linha de tratamento, seguidos de medicamentos não estimulantes e antidepressivos. A intervenção comportamental é feita de forma interdisciplinar através de consulta com os pais, professores e treinamento de habilidades sociais das próprias crianças e adolescentes, além de intervenções educacionais para melhorar o aprendizado. (HINSHAW, 2018).

## **Conclusão**

O PDAH é um projeto de extensão criado para atender crianças e adolescentes com TDAH de forma gratuita e multidisciplinar na cidade de Passo Fundo, integrando todas as necessidades do paciente, desde o diagnóstico até o tratamento. O projeto conta com acadêmicos e profissionais de diferentes áreas da saúde. A intervenção do projeto visa facilitar o convívio dessas crianças e adolescentes tanto no ambiente escolar, quanto nos demais ambientes em que estão inseridas, e ainda, visa melhorar os índices de desempenho escolar, melhorando assim, a qualidade de vida desses pacientes.

O diagnóstico do TDAH e de outros transtornos do aprendizado é feito em conjunto com as áreas da medicina, psicologia e psicopedagogia. A avaliação passa inicialmente pelos acadêmicos de medicina e após psicologia e psicopedagogia. Feito o diagnóstico, os pacientes iniciam o tratamento, que engloba a terapia medicamentosa, acompanhamento psiquiátrico e psicológico e avaliação psicopedagógica, retornando ao ambulatório de forma regular o que assegura o acompanhamento contínuo dessas pacientes. O projeto também atua nas escolas municipais, através da capacitação de professores do ensino fundamental para que possam suspeitar de possíveis dificuldades no aprendizado, assim como manejar e auxiliar alunos já diagnosticados. Além do benefício à comunidade, os acadêmicos também têm contato contínuo com os pacientes e profissionais da medicina, psicologia e psicopedagogia, sendo uma troca constante de conhecimento.

Dessa forma, o PDAH proporciona aos alunos de escolas públicas da cidade de Passo Fundo um atendimento integrado e multidisciplinar. A estrutura do projeto permite que os pacientes não percam a continuidade do tratamento. Ademais, o projeto possibilita aos acadêmicos envolvidos o desenvolvimento de uma boa prática clínica, além da troca mútua de aprendizado entre as áreas da medicina, psicologia e psicopedagogia.

## Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. (5.ed.). Porto Alegre: Artmed.

ARNETT, A. B., PENNINGTON, B. F., WILLCUTT, E. G., DEFRIES, J. C., & OLSON, R. K. (2015). Sex differences in ADHD symptom severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56 (6), 632–639. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4385512/>

Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2017). Sobre TDAH: Tratamento. 10 de maio de 2017.

AUSTERMAN, J (2015). ADHD and behavioral disorders: Assessment, management, and an update from DSM-5. *Cleveland Clinic Journal Of Medicine*, 82, (1), 52-57 *Cleveland Clinic Journal of Medicine*. <http://dx.doi.org/10.3949/ccjm.82.s1.01>

CAVALCANTI, J. Programas de Treino Cognitivo para Crianças e Adolescentes com TDAH: uma revisão sistemática. Passo Fundo. 2018.

COSTA, Danielle I., AZAMBUJA, Luciana S., PORTUGUEZ, Mirna W., & COSTA, Jaderson C. (2004). Avaliação neuropsicológica da criança. *Jornal de Pediatria*, 80(2, Suppl.), 111-116. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572004000300014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572004000300014&script=sci_abstract&tlng=pt)

DESIDERIO, R. C. S.; MIYAZAKI, M.C.O.S. (2007). Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.) Campinas*, 11 (1), 165-176. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100018)

HINSHAW, S.P. (2018). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Controversy, Developmental Mechanisms, and Multiple Levels of Analysis. *Annual Review Of Clinical Psychology*, 14 (1), 291-316. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084917>

HORA, A. F, SILVA, S. S. C., RAMOS M. F. H., PONTES F. A. R & NOBRE, J. P. S., (2015). A prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão de literatura. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, Lisboa , 29,(2), 47-62,

[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087420492015000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087420492015000200004&lng=pt&nrm=iso)

LURIA AR. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 1981.

MATTOS P, SERRA-PINHEIRO MA, ROHDE LA, PINTO D. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno

desafiador e de oposição. Rev Psiquiatr RS. 2006;28:290-7. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-81082006000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082006000300008)

ROHDE, L.A., BARBOSA, G., TRAMONTINA, S., POLANCZYK, G., (2000). Trans-torno de déficit de atenção/hiperatividade. Rev. Bras. Psiquiatria, São Paulo, 22, (2), 07-11. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462000000600003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003)

SHARMA, A.; COUTURE, J. (2013). A Review of the Pathophysiology, Etiology, and Treatment of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Annals Of Pharmacotherapy, 48, (2), 209-225, <http://dx.doi.org/10.1177/1060028013510699>.

SOUZA, I., MATTOS, P., PINA, C., FORTES, D.. (2008) ADHD: the impact when not diagnosed. J. bras. psiquiatria, Rio de Janeiro, 57 (2), 139-141. <https://pdfs.semanticscholar.org/93c7/bb41d1a3a7a6d95c4c3c8c8161ed53ff11a3.pdf>

TAJIK-PARVINCHI, DIANA, WRIGHT, LEAH, SCHACHAR, RUSSELL (2018). Cognitive Rehabilitation for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Promises and Problems. J CanAcadChildAdolescPsychiatry, 23, (3), 207-217.

# ¿Qué es la gratuidad sin permanencia? Su valor desde la UNSJ

Autores: Paula Seminara, Juan Pablo Graffigna Vaggione  
Universidad Nacional de San Juan

Para citación de este artículo: Seminara P. y Graffigna Vaggione, J. (2020). ¿Qué es la gratuidad sin permanencia? Su valor desde la UNSJ. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 10/12/2019

Palabras clave: Gratuidad – Peronismo – Universidad - Indices académicos – Deserción - Permanencia  
Keywords: Gratuity; Peronism; University; Academic Indicators; Desertion; Permanence

---

## Resumen

A 70 años de la gratuidad, como una de las conquistas peronistas sustanciales respecto a la educación superior y expresión del intento por vincular a la universidad con el pueblo, este escrito propone ciertas apreciaciones y algunos interrogantes. Se recorren lecturas vinculadas a la temática, teniendo como fin comprender qué implicancias tiene hoy la gratuidad si no se trabaja sobre la permanencia. El desarrollo se divide en 5 ejes: En el primero, se revisan legislaciones que permitieron avanzar en la democratización social de la Educación Superior durante los años 40 y 50, y hasta la actualidad. El segundo, intenta romper con críticas simplistas que naturalizan asociaciones como: gratuidad-igualdad-apertura; gratuidad-mala calidad; gratuidad-deserción. En el tercero se rescatan aportes del peronismo para leer la Universidad actual. El cuarto eje sintetiza algunas iniciativas desde la U.N.S.J. que subrayan la significación del acceso gratuito para muchos estudiantes. El quinto, enmarca

la gratuidad como parte del pasaje de la educación como servicio a su concepción como derecho. Las conclusiones rescatan señalamientos principales que recogen algo del contenido con que se llenó la medida de des-arancelar los estudios. Se subraya la necesidad de mirar de manera holística la gratuidad, como rasgo de apertura, entendiendo que interpelar las lecturas que se hacen sobre los períodos históricos y las instituciones, debiera ser una práctica cotidiana.

## **Abstract**

After 70 years of gratuity, as one of the substantial Peronist conquests regarding Higher Education and expression of the attempt to link the University with the people, this paper proposes certain assessments and some questions. Readings related to the subject are covered, with the purpose of understanding what are the implications about gratuity today, if work is not carried out on permanence. The development is divided into 5 axes: In the first one, legislation is reviewed to show the progress in the social democratization of Higher Education during the 40s and 50s, and until today. The second tries to break with simplistic criticisms that naturalize associations such as gratuity-equality-openness; gratuity-poor quality; gratuity-dropout. In the third, contributions from Peronism are rescued to read the current University. The fourth axis summarizes some initiatives from the U.N.S.J. that underline the significance of free access for many students. The fifth, frames the gratuity as part of the passage of education as a service to its conception as a right. The conclusions rescue the main points that reflect some of the content that filled the measure to de-tariff the studies. The need of looking holistically at gratuitousness, as an opening feature, is underscored, understanding that questioning the readings made about historical periods and institutions should be a daily practice.

## **Introducción**

La relación entre universidad y pueblo constituía ya una inquietud reformista que pretendía soldarse mediante la extensión universitaria. Sin embargo, que el pueblo viva en nuestras universidades, como planteaba D. Roca, se debe principalmente al desarancelamiento de los estudios universitarios, establecido mediante el Decreto N° 29337 de 1949, que produjo un aumento exponencial de estudiantes (Benavente, 2019). No obstante, en Latinoamérica, una de las regiones más desiguales, el efectivo acceso, permanencia y egreso a la educación superior continúa siendo una deuda pendiente.

Una de las particularidades de la universidad estatal argentina es su carácter de pública y gratuita. La gratuidad no fue una medida aislada, sino que se incluyó en el marco de la planificación de la política universitaria del Estado populista, con la pretensión de garantizar el derecho a la educación superior de los sectores populares (Riccono, 2019). Se conquistó en 1949, siendo suprimida de la legislación argentina con la dictadura de 1955, restituida en 1974, y nuevamente suprimida en 1980 bajo otra dictadura. Finalmente, en 2015, tras 32 años de democracia, volvió a estar presente.

Los vaivenes de la medida dan cuenta de la clásica tensión entre el peronismo y ciertos sectores académicos que defendían otro tipo de universidad, manifiesta en la expresión peronista “alpargatas sí, libros no”. La misma pronuncia el abierto rechazo del populismo

hacia cierto tipo de saber enciclopedista, universal, que se opondría a los intereses del pueblo. Como otros tantos recortes que se efectúan del periodo y sus acontecimientos, la literatura tiende posicionarse de uno u otro lado, enumerando las conquistas de Perón o denunciando sus oscuridades. Desandar absolutismos, característicos en nuestro país, es condición para poder leer el pasado en nuestro presente. Se trata de ir más allá de plantear “gratuidad sí o gratuidad no” para interrogar: ¿Qué garantiza?, ¿sobre qué debería trabajarse para manifestar su esencia?, ¿cuál es su precio? ¿por qué defenderla?, etc. Como expone Benente (2019), conversar sobre la gratuidad es primordial para dirigirnos hacia una educación anti mercantil y emancipatoria. Los objetivos del artículo son: 1) Entender la gratuidad dentro del modelo de Universidad peronista en que se inscribe; 2) Desnaturalizar asociaciones como: gratuidad-apertura-igualdad; gratuidad-mala calidad; gratuidad-deserción; 3) Revisar aspectos del peronismo para pensar la actualidad universitaria; 4) Interpelar la gratuidad a la luz de los índices académicos actuales.

## **Desarrollo**

### **Eje 1: Legislaciones respecto a la gratuidad hasta hoy**

En líneas generales las políticas universitarias generan aperturas y cierres a nivel social, al tiempo que modifican la universidad en su interior. En este sentido, el resultado de las políticas peronistas fue una popularización del saber, una universidad pragmática, popular, orientada tecnológicamente, y a favor de la industria y el campo; atenta a la realidad en la que se desenvolvía. La universidad ideal para Perón, según sus discursos, implica: su despolitización para que su vinculación con la sociedad y el rumbo industrialista que el gobierno había adoptado fuese directo; y la formación nacionalista de los estudiantes (Riccono, 2015). Dentro del proyecto de país que se construía, se resaltó la función social inclusiva que debía tener el Estado en educación, manteniendo como horizonte que el crecimiento demandaba la capacitación de las mayorías. Como medida de justicia social, rompió el lugar de privilegio que tuvieron hasta entonces ciertos sectores sociales históricamente beneficiados y representó que la educación se transformara en herramienta de ascenso social (Riccono, 2019). Ejemplo de lo antes mencionado resultan algunas políticas públicas educativas como el otorgamiento de becas en 1947; la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948; la eliminación de aranceles universitarios en 1949 y la supresión del examen de ingreso en 1953, que dieron impulso al crecimiento exponencial de la matrícula. Moreno (2019) detalla que en 1947 el total de la matrícula universitaria nacional alcanzaba los 51.447 estudiantes, creciendo cerca de un 30% para 1949 (66.212 estudiantes) y alcanza los 80.445 alumnos en 1950. Para completar este cuadro, entre 1944 y 1955, las universidades argentinas en su conjunto llegan a los 138.317 estudiantes, es decir, un incremento de casi el 196%; muy lejos del 59,43% de crecimiento registrado en la década posterior hasta 1966, en lo que se denomina la ‘edad de oro’. Buchbinder (2005) refiere que para el año 1956, Argentina fue el país con más estudiantes universitarios en toda América Latina.

Es sabido que las políticas de un período no surgen sin antecedentes. Al respecto, Riccono (2019) menciona ciertos hitos esenciales previos al peronismo, como el proyecto de ley de 1932 y que representan la maduración de la universidad planificada, a saber: el cargo docente con dedicación exclusiva; la gratuidad ya planteada; la división en zonas

geográficas del país para que se desarrollen estudios locales que incentiven las economías regionales y la regulación vía legal de un impuesto específico para la educación superior.

En líneas generales, Pis Diez (2019) considera que el peronismo sustituyó el principio de democratización política por el de la democratización social de los estudios superiores. Acuerda con que la gratuidad es una pieza dentro de un esquema más amplio y menciona el Primer Plan Quinquenal elaborado en 1947 y proyectado hasta 1951, que afirmaba la gratuidad universitaria, pero exigía calificaciones mínimas en la educación media para acceder a ella (Bernetti & Puiggrós, 2010 Cit. por Friedmann, 2019). Añade que en 1947 fue aprobada la Ley Universitaria N° 13031; que tenía como antecesora a la 'Ley Avellaneda' (N° 1597), vigente desde 1885, según la cual la actividad política había subvertido las funciones y la calidad de la universidad. Además, permitía el arancelamiento, pero estipulaba becas para hijos de obreros, artesanos o empleados de ingresos bajos. El 22 de noviembre de 1949, el Decreto presidencial N° 29337 sancionó la suspensión del cobro de los aranceles universitarios. Posteriormente, con el Decreto N° 4493 de 1952, la suspensión de los aranceles se hacía extensiva a todas las instituciones del ciclo superior. En 1954, la Ley Orgánica N° 14297 incluyó las disposiciones de la anterior y ratificó la gratuidad de los estudios de 1949. Su vigencia se prolongó sólo por dos años, y la gratuidad recién volvió al plano legislativo dos décadas más tarde, con el regreso del peronismo al gobierno. Derrocado Perón en 1955, el gobierno de facto de Lonardi dictó el Decreto-Ley N° 477/55 y derogó las Leyes N° 13031 y N° 14297, restituyendo la vigencia de la Ley Avellaneda. La Ley Orgánica N° 17245 de 1967 quitaba el voto a la representación estudiantil en el cogobierno; establecía exámenes de ingreso y colocaba a la gratuidad como régimen al que se accedía tras aprobar un número de materias determinado, que cada universidad redefinía. Como contrapartida, la Ley N° 20654 o 'Ley Taiana' de 1974 establecía la gratuidad sin requisitos. A comienzos de 1980, bajo la última dictadura militar, fue promulgada la Ley N° 22207. Alfonsín asumió la presidencia en 1983 y dictó el Decreto N° 154/83, de intervención y normalización de las universidades nacionales, garantizando autonomía y consolidándolas como institución abierta al pueblo afianzando la igualdad de oportunidades. En 1995, se sancionó la Ley de Educación Superior 24521 que, con modificaciones, se mantiene vigente. Concebía a la educación superior como servicio. Etchichury (2016) destaca que la LES se corresponde con una cultura de la evaluación, de la estadística y de instancias competitivas, siguiendo un legado que, según destacó el propio Banco Mundial, ha logrado instalarse en el sistema universitario argentino. Por el contrario, la reciente aprobación de la Ley 27.204 en 2015, parece destinada a recuperar la tradición opuesta.

## **Eje 2: ¿No arancelado o gratuito? Asociaciones frecuentes**

Las universidades públicas son no aranceladas para los usuarios de manera directa, pero representan una gran inversión por parte del Estado en su conjunto y, por tanto, la deserción no es una manifestación sin consecuencias. Durante 2015, el presupuesto anual de las universidades nacionales alcanzó el 0,8% del PBI. En promedio, el Estado invirtió 25.000 pesos por cada estudiante universitario del sistema público, según un informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (Masoero, 2016). Si se tiene en cuenta que el sistema público de Educación Superior logró graduar cerca de 82.000 estudiantes en 2015, el ratio entre graduados y la inversión anual arroja la suma de casi 500.000 pesos por

cada estudiante que finalizó su carrera. Los índices académicos tales como la deserción conducen muchas veces a cuestionar la gratuidad. En este sentido, es preciso desandar algunas vinculaciones naturalizadas, a fin de repensar: ¿Cuál es el precio de la gratuidad? ¿Para quién se sostiene? ¿Por qué defenderla?

## **2.1. Gratuidad = apertura-igualdad**

Doberti (1999) comenta que en la segunda mitad del siglo, si bien el gasto público ha crecido, esto ha sucedido en menor magnitud que el aumento del alumnado, lo que generó una merma del gasto por alumno. Esto, sumado a otros factores inherentes a la economía del país, ocasiona el desafío de compatibilizar equidad y calidad. Se trata de si el acceso no arancelado implica real apertura, sin considerar las desigualdades entre distintas instituciones y diferentes estudiantes. En este sentido, Torres (2018) muestra que el mérito es un modo de justificar la desigualdad, funcionando como dispositivo para transformar los derechos en privilegios. Subraya que el mérito no es sinónimo de excelencia, sino que es un tipo específico de criterio que se sustrae de toda reflexión y configura una subjetivación basada en la autoexclusión. De igual modo, Naidorf (2016) declara que el mito de la igualdad de oportunidades que sostiene Dubet, se contrapone con el modelo de igualdad de posiciones, ya que no alcanza con la oportunidad, sino que la acción hacia la democratización universitaria es aquella que logra igualar posiciones.

## **2.2. Gratuidad = mala calidad**

Unzué (2018) destaca que la calidad significa muchas cosas no siempre evidentes y que atañe a lo que enseña, al modo en que se lo enseña, así como al conocimiento que se produce. Indica que no puede ser expresión única y uniforme de una fórmula tecnocrática. La calidad no es universal: no es lo mismo lo que la universidad debe hacer y pensar en cada contexto histórico y social, por lo que la pretensión de construir estándares globales tiene poco que ver con la cuestión real de la calidad. En este sentido, menciona que la recurrente denuncia del bajo grado de eficiencia de la universidad argentina, medido en nombre de la permanencia y graduación resulta inadecuada. En primer lugar, la universidad debe ser un lugar de formación, incluso si no culmina con un diploma. No se trata de una fábrica de graduados ni se puede aceptar la evaluación de las universidades sobre la base de la cantidad de diplomas que entregan, con el riesgo de generar un sistema de estímulos para que, con mayor indulgencia, se deteriore la calidad. En segundo lugar, la universidad es mucho más que su dimensión profesionalista y debe ser lugar de producción y divulgación de conocimientos, de cultura, lo cual excede la ola neoliberal y neo-utilitarista de las últimas décadas. No hay camino hacia el desarrollo sin el aporte propio a la producción del conocimiento.

## **2.3. Gratuidad = deserción: ¿qué es gratuidad sin permanencia?**

A pesar de lo expuesto es cierto que, además de las políticas de acceso a la educación superior, se necesitan políticas de permanencia si se tiene como horizonte considerarla un derecho. Para Chiroleu (Cit. por Lucardi, 2019), la democratización alude a una



participación efectiva de todos los sectores sociales en la universidad y en la totalidad de las instancias de trayectoria: ingreso, permanencia y egreso; y distingue democratización de expansión de oportunidades, considerando que, si bien nuevos grupos sociales acceden a la educación superior, ello no se traduce en una reducción de las desigualdades sociales.

### **Eje 3: ¿Qué permite leer la conquista peronista en la universidad actual?**

En una serie de entrevistas matutinas que mantuvo con Tomás Eloy Martínez en Madrid en 1970, Perón recordaba: “La conquista más grande fue que la universidad se llenó de hijos de obreros, donde antes estaba solamente admitido el oligarca”. Moreno (2019) rescata que la justicia social del peronismo no es un mero reformismo capitalista porque los bienes a los que asegura acceso igualitario no son solo materiales.

Lionetti (2012) indica que los estudios que circulan sobre el gobierno peronista de 1946 a 1955 en materia de educación, se reducen a dos tipos de aproximaciones: una perspectiva que enfatiza la democratización, en el sentido de ampliación del número de destinatarios del sistema educativo, y aquella que se focaliza en las políticas y prácticas orientadas al adoctrinamiento de la población escolar. En medio de los absolutismos interesa comprender, como indican Papparini & Ozollo (2015), que la universidad argentina transita desde un modelo de institución que garantiza la igualdad de oportunidades, a una que entiende a esta igualdad como un derecho. Esto es, desde el reconocimiento formal de la igualdad a la efectiva generación de posibilidades que garanticen el ejercicio de la misma. Esta transición manifiesta una serie de tensiones que viven las instituciones. Hacerse cargo de estas tensiones envuelve comprender que la igualdad en la educación superior va más allá de la adhesión a un discurso o relato, y sólo será efectiva si se trabaja desde las prácticas institucionales universitarias. Siguiendo el pensamiento de Rancière (Op. Cit.), la igualdad no se deriva del enunciado universal, sino de lo que ocurre cuando se pone a prueba ese universal en lo particular.

### **Eje 4: La significación de la gratuidad en la UNSJ**

La Universidad Nacional de San Juan tuvo su origen en la Universidad Nacional de Cuyo creada en 1939 y, localmente, en la Universidad Provincial Domingo F. Sarmiento creada en 1964 por medio de la Ley 3.092. Si bien no estaba contemplada en el Plan Taquini original, la iniciativa de los sanjuaninos vio sus frutos cuando, en 1973, el presidente de facto, Teniente General Lanusse, firmó la Ley 20367 que permitía su creación. Además de su sede central, tiene localizaciones en lugares alejados, lo cual le imprime una proyección de acciones con expectativas a todo el ámbito de la provincia. Ha atravesado dos evaluaciones de CONEAU (1997 y 2015), manifestando su relevancia local y regional, lo cual deviene de su aporte distintivo de conocimiento, de educación y de capacitación superior. Su oferta académica comprende 64 carreras de grado, 9 doctorados, 15 maestrías y 5 especializaciones. Recibe estudiantes no solo de toda la provincia sino de provincias vecinas y otras alejadas, así como de diversos países de Latinoamérica. La condición de gratuidad se presenta como el primer motivo de elección de la casa de altos estudios (31,8%), mientras que el prestigio detenta un 16,5%, ocupando el cuarto lugar detrás de la calidad y la cerca-

nía (Informe de Evaluación Externa CONEAU, 2015). En adición al acceso gratuito, desde la Universidad Nacional de San Juan se trabaja fuertemente hacia la democratización que se sostiene brindando una serie de políticas e iniciativas tendientes a la permanencia y el egreso exitoso: becas de distinto tipo; modalidades de cursado flexibles; comedor universitario, pasantías y prácticas que se ofrecen desde las Facultades y desde el Rectorado, etc. Asimismo, es destacable que las carreras cuentan con comisiones de seguimiento y monitoreo de los planes de mejora.

Como parte de una tesis doctoral sobre condicionantes de la deserción universitaria en la carrera de bioingeniería de la UNSJ, se efectuaron entrevistas en profundidad a alumnos, desertores y egresados. A partir de las mismas, se evidenció que muchos de los estudiantes que recibe la institución presentan situaciones que haría imposible su acceso a la educación superior sin la condición de gratuidad. Entre muchas otras: largos trayectos desde departamentos alejados; no contar con formación de nivel secundario suficiente como para cumplir con las exigencias y ritmo de estudio, falta de recursos materiales, así como de capital cultural; necesidad de trabajar mientras estudian; nivel educativo de los padres; etc. Aunque estas condiciones conducen a que muchos vayan desgranándose o integren el índice de cronicidad establecido según los estándares de evaluación externa institucional, evidencian que, como se expresó anteriormente, se trata de alumnos que no podrían haber llegado a la universidad si no fuese gratuita. Aún los desertores manifiestan que su paso por la casa de altos estudios ha implicado un crecimiento para ellos y una ampliación de sus perspectivas laborales. Lo dicho hace visible, como sostiene Riccono (2019), que la medida de gratuidad representó que la educación se transformara en una herramienta de ascenso social, influyendo no solo en el bienestar del/a estudiante y su familia, sino en el de toda la comunidad.

Por otro lado, la gratuidad excede a la formación si entendemos que la Universidad es sostenida por el pueblo y, por tanto, la sociedad debe beneficiarse de su producción total. En este sentido, en la UNSJ se llevan a cabo una gran diversidad de proyectos de investigación: referidos a los cultivos, minería, problemas ambientales y enfermedades de la zona; hasta una gran cantidad de proyectos artísticos y culturales; de turismo; de inclusión y acompañamiento en educación, sobre tecnología médica, etc. En materia de extensión, desarrolla un gran trabajo a través del seguimiento, asesoramiento, y elaboración de proyectos de convenios marco, específicos, de colaboración y asistencia, de pasantías educativas, actas de intención, actas complementarias, actas acuerdo, entre otros. Asimismo, en 2017, participó en la coorganización del Primer Congreso Nacional de Economía Social y Solidaria (ESS) en Argentina, convocado a hacer real el compromiso y la responsabilidad del trabajo en el territorio y sosteniendo que toda la universidad se construye y crece con los amplios conocimientos que el territorio le entrega. En suma, ha logrado producir una diferencia marcada para la provincia y esto no puede resumirse en un criterio acotado ni extranjero de calidad.

Al respecto, Imanol Ordorika, en una entrevista de CLACSO TV, señala que los rankings internacionales no miden la extensión ni la movilidad social, variables propias de las universidades de América Latina y muy difíciles de medir. Asegura que no existe otro instrumento en Latinoamérica que produzca tal volumen de movilidad, así como que cumpla con funciones sociales que no forman parte de la construcción de los rankings internacionales. Las universidades se hacen cargo de necesidades sociales que no son rentables para

las empresas, pero son imprescindibles para la sociedad. Considera que en vez de plantear cuán selectivas son, es hora de comenzar a pensar qué tan inclusivas son y cuánta apertura permiten, en relación a todo lo que hacen y no sólo al ingreso para la formación. En apoyo también a lo expresado, en una campaña lanzada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para conmemorar los 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina, docentes, investigadores y estudiantes coincidieron en que la universidad pública y gratuita es la puerta hacia la movilidad social ascendente. En ella, Percyk (2019) destaca que, aunque no todos los alumnos terminen, el hecho de acceder, transcurrir, estar, compartir y vivir, hace y produce una sociedad más igualitaria. En la misma línea, Paenza consideró que la educación pública y gratuita es la única manera de poder angostar la brecha entre aquellos privilegiados y aquellos que han sufrido y sufren esta continuidad de políticas estatales que los ningunean y los abandonan (Bonsignore, Página 12, 2019).

### **Eje 5: De servicio a derecho. ¿De derecho a necesidad?**

Se expuso en un apartado anterior que, en 1995, la Ley de Educación Superior 24521 concebía a la educación superior como un servicio, apoyada en criterios de evaluación estadísticos y competitivos. Se mencionó que la reciente aprobación de la Ley 27.204 puede ser el síntoma de una reacción favorable a recuperar la tradición opuesta, anclada en la inclusión y la gratuidad que modificó la gramática del servicio por la que declaró que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho (Etchichury, 2016), lo cual implica su desmercantilización y supone su desarancelamiento.

En la línea de justicia social, Benavente (2018) rescata que transformar la universidad implica tornar los privilegios en derechos. Mangione (2018), expone que el primer párrafo de la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe del 2008 dice: “La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Esta concepción se contrapone a la concepción de universidad, en palabras de Rinesi (2015), como fábrica de elites, útiles para los puestos de trabajo y en disciplinas prioritarias, medida en términos de eficiencia, para lo cual debería incorporar restricciones de ingreso, ya sea por cupos, por arancel, por examen o todo junto. El autor indica que la universidad como derecho no piensa al sujeto como parte de una cadena de producción, sino que sostiene que la educación superior es una forma de movilidad social, de soberanía cultural, científica y política, clave en el empoderamiento de la ciudadanía. Friedemann (2019), parafraseando a D. Ribeiro, comenta que la modificación de la LES en 2015 incorpora, además, la idea de una universidad necesaria, tornándola clave para responder a problemáticas sociales y entendiéndola como pilar de un proyecto de país verdaderamente soberano y democrático.

Si bien la sociedad argentina consensuó un sistema autónomo, de ingreso irrestricto y sin arancelamiento, el debate sobre gratuidad o arancelamiento regresa de manera recurrente. En 2015, Clarín reprodujo la opinión de un investigador de una universidad privada, M. Rabossi, quien afirmaba: “el sistema es democrático –y hasta por ahí nomás– en el ingreso, pero selectivo en el egreso”. Quizás, la crítica no contempla que, en nuestro país, la gratuidad universitaria es condición necesaria pero no suficiente y el eje de la discusión debiera pasar por otro lado: ¿Cómo recuperamos los valores de gestión y plani-

ficación para que el sistema sea sostenible?

Considerar a la educación superior como bien público y derecho humano no implica que no quede camino por recorrer para que lo formal se haga efectivo en nuestras instituciones, desafiando los lineamientos mercantilizadores dictados por organismos financieros internacionales (Krotsch & Suasnábar, 2002), que van a contrapelo de la esencia de la gratuidad y vuelven al ingreso gratuito una puerta giratoria. Para ello, se debe apelar al compromiso de todos en lo cotidiano del quehacer educativo universitario, acordando con Said (1994) en que el intelectual tiene un papel que no puede limitarse a ser un simple profesional ni un miembro competente de una clase ocupada de su negocio, sino que lo decisivo es que está dotado de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje en favor de un público.

## Conclusiones

En la introducción se mencionó la gratuidad como eje y la necesidad de leerla en el marco de la planificación de la política universitaria del Estado populista, que esperaba que la universidad fuese ámbito de encuentro de la juventud antiperonista con los dramas de la población real. Se reconoció que no resulta sencillo comprender el período en toda su extensión, incorporando la dualidad que supone. Se intentó, mediante la exposición de algunas legislaciones, rastrear las continuidades de la universidad en el peronismo respecto de los períodos previos y sus resonancias en años posteriores. Luego, se desnaturalizaron algunas asociaciones frecuentes: gratuidad-mala calidad; gratuidad-apertura-igualdad; gratuidad-deserción. Asimismo, se revisaron aspectos del peronismo que permiten pensar la actualidad de nuestras universidades y se señaló la significación de la gratuidad para la realidad de la UNSJ. Por último, se mencionó que la igualdad de oportunidades para la educación superior va más allá del reconocimiento formal o la adhesión a un relato y que sólo será efectiva si, desde cada universidad, se trabaja en la generación concreta de posibilidades que garanticen a los sujetos el acceso, la permanencia y el egreso de los estudios superiores.

En este sentido, a lo largo del recorrido, se reafirmó que el auténtico progreso de un pueblo estriba, en gran parte, en el grado de cultura que alcanza cada uno de los miembros, así como en el conocimiento que se produce en favor del mismo. En tal sentido, a 70 años de su sanción, la gratuidad de la universidad continúa siendo clara parte inherente de la función democratizadora de la educación superior como instrumento de igualación cultural, política y social.

## Referencias Bibliográficas

Benente, M. (2019) Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años. - 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz. 264 páginas.

Benente, M. (2019) El derecho humano a la educación superior. Una revisión a la luz de los 70 años de la gratuidad. En Benente, M. (Ed) Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años (pp.71-108). Edunpaz. 264 ps.

Benente, M. (2018) La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos. 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz. 244 páginas.

Bonsignore, C. (2019) Una puerta hacia la movilidad social. Campaña en defensa de la gratuidad universitaria. Diario Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/205767-una-puerta-hacia-la-movilidad-social>

Buchbinder, P. (2005) Historia de las universidades argentinas. Bs As: Sudamericana.

Cirigliano, G. F. J. (1973) Universidad y Pueblo, planteos y textos. Buenos Aires: Editorial Librería del Colegio.

CLACSO TV. Entrevistas: Imanol Ordorika Sacristán: “Los rankings no miden la movilidad social”. Disponible en: <https://vimeo.com/115580283>.

CONEAU (2015) Informe de evaluación externa de la UNSJ. Disponible en: [http://www.coneau.gov.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/52UNSJ.pdf](http://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/52UNSJ.pdf)

Doberti, J. I. (1999) Gratuidad y Equidad en los Debates de esta Década. En Sánchez Martínez, E. (Ed.) La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina. Buenos Aires.

Etchichury, H. (2016) La tercera década: Ley de Educación Superior y el legado del Banco Mundial Nómadas (Col), 44, 105-121.

Friedemann, S. (2019) Historia de la gratuidad y el ingreso irrestricto en la universidad argentina. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). En Benente, M. (Ed) Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años (139-172). - 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz. 264 páginas.

Krotch, P. & Suasnábar, C. (2002) Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. Revista Pensamiento Universitario, 10 (10), 35-54.

Lionetti, L. (2012) La Universidad en los tiempos del primer peronismo. Gratuidad y acceso irrestricto, UNICEN. Disponible en: <https://www.unicen.edu.ar/content/la-universidad-en-los-tiempos-del-primer-peronismo-gratuidad-y-acceso-irrestricto>

Lucardi, A. (2018) La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente. En Benente, M. (Ed.) La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos (pp. 121-144). 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz.

Mangione, A. (2018) La Universidad como derecho universal. El Cohete a la Luna. Disponible en: Por Antonio Mangione <https://www.elcoheteealaluna.com>.

Masoero, H. (2016) ¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad? Diario La Nación. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/gratuidad-universitaria-es-sinonimo-de-igualdad-nid1876121>

Moreno, H. (2019) Actividad intelectual y práctica: Peronismo y universidad: la gratuidad como justicia social de segunda generación En Benente, M. (Ed) Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años (pp. 109-138). - 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz. 264 páginas.

Naidorf, J. (2016) Mitos Y Desafíos Para La Universidad Latinoamericana. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, 7 (1): 18-36.

Paparini, C. & Ozollo, F. (2015) Calidad y Derecho A La Educación Superior. Integración Y Conocimiento, 3 (4): 102-111

Pis Diez, N. (2019) Posiciones y oposiciones en torno a una pieza clave del “modelo peronista de universidad”. En Benente, M. (Ed.) Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años (pp. 19-42). - 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz. 264 páginas.

Riccono, G. (2019) La gratuidad universitaria: componente central de la planificación universitaria. Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años (pp.43-70). - 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz

Riccono, G. (2015) La Universidad Argentina en la voz de Perón: sus discursos sobre educación superior; Horizontes Sociológicos; 6 (7): 9-27

Rinesi, E. (2015) La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En Mauro, S.; del Valle, D. y Montero, F. (Eds.), Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento (pp. 108-115). Bs As: CLACSO - IEC Conadu.

Said, E. (1994) Representaciones del intelectual, Paidós, Barcelona.

Torres, S. (2018) Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana. En Benente, M. (Ed.) La universidad se pinta de pueblo (pp. 35-52) Edunpaz. 244 páginas.

Unzué, M. (2018) El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI. En Benente, M. (2018) La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos (pp. 19-35). - 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz.

# Perfil profesional y formación de odontólogos en la Universidad de la República

**Reseña bibliográfica del libro: La incidencia del perfil profesional de la actual formación en Odontología desde la valoración de los actores universitarios**

Reseñado por: Dr Mg María del Carmen López Jordi  
Universidad de la República

Palabras clave: reorganizar currículo, mejores aprendizajes.  
Keywords: reorganize curriculum, better learning.

---

## Resumen

Este trabajo constituye la presentación de la Tesis de Maestría en Docencia Universitaria realizado por la autora. Con la implementación de los planes de estudio 1999 y 2001, la Facultad de Odontología de UDELAR (Montevideo) se propone reorganizar el currículo, renovando los procesos de enseñanza, habilitar mejores aprendizajes, reorientar la concepción del paciente y de la práctica odontológica, a la vez que integrar a los diversos actores institucionales involucrados. Esto se efectúa con el objetivo de generar un cambio radical en la formación de grado, que impacte en la profesión. Es evidente que ese proceso amerita la generación de conocimientos, por lo cual el cambio curricular representa un objeto de estudio significativo. El título de grado es de Doctor en Odontología.

## Abstract

This work constitutes the presentation of the Master's Thesis in University Teaching made by the author. With the implementation of the 1999 and 2001 curricula, the Faculty of Dentistry of UDELAR (Montevideo) proposesto reorganize the curriculum, renew teaching processes, enable better learning, reorient the conception of the patient and dental practice, while integrating the various institutional actors involved. This is done with the aim of generating a radical change in degree formation, which impacts on the profession. It is evident that this process enhances the generation of knowledge, for which the curricular change represents a significant object of study.

## Reseña

Este trabajo constituye la presentación de la Tesis de Maestría en Docencia Universitaria realizada por la autora y permite colaborar en la evaluación del proceso de transformación llevado a cabo en la Facultad de Odontología de UDELAR. Con la implementación de los planes de estudio 1999 y 2001, esta institución se propuso reorganizar el currículo, renovando procesos de enseñanza (enseñanza activa, aprender a aprender), habilitar mejores aprendizajes, reorientar la concepción del paciente y de la práctica odontológica, a la vez que integrar a los diversos actores institucionales involucrados. Esto se efectuó con el objetivo de generar un cambio radical en la formación de grado, que impacte en la profesión. Es evidente que ese proceso ameritó la generación de conocimientos, por lo cual el cambio curricular representó un objeto de estudio significativo. El origen de la nueva política de formación de la Facultad de Odontología, integrada a los planes de estudio 1993 y 2001, se sitúa en 1985. En ese entonces se dio un proceso institucional altamente participativo, de revisión, análisis y acuerdos que culminó con la propuesta. En el año 1994 comenzó la implementación de la política de innovación curricular. Llevó un prolongado proceso de adecuación y ajuste con su puesta en práctica y se fue enriqueciendo de aportes de docentes y estudiantes, lo que originó una propuesta más madura, con mayor grado de coherencia, que se refleja en el Plan de estudios 2001 (anexado al libro).

En la transformación curricular, que se sustentó en una concepción social de la Odontología, que promovió la idea de un profesional con capacidad de tomar decisiones y conducirse con actitud crítica, creadora y objetiva ante las situaciones que se presentan en variados contextos de la asistencia, se impulsó la implementación de una estrategia de atención de la salud bucal que integre a la práctica clínica curricular un sistema organizado de pasantías realizadas en espacios multiculturales, a fin de impactar también en el perfil sanitario de la población. La reforma curricular promovió una transformación del modelo de atención de la salud que implicó la puesta en práctica de un modelo de atención integral que jerarquiza la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad; la inmersión del estudiante en el ámbito real, donde el proceso salud – enfermedad se gesta y se resuelve y el involucramiento de las personas que participan en los programas de salud.

Uno de los mayores efectos de un cambio curricular es la definición de un nuevo perfil de egresado. Su pertinencia responde al objetivo indicado y resulta de la valoración que la institución realiza de la situación sanitaria del país, las políticas nacionales de salud y la enseñanza odontológica en particular. Por esta razón, en la propuesta se reconceptualiza la práctica odontológica reorientándola hacia un enfoque clínico integral y de docencia-servicio fundado en un esquema preventivo y de promoción de la salud, pero también se pone énfasis en la implementación de un modelo curricular con las importantes innovaciones de enseñanza activa y evaluación continua.

Esta tesis busca dar cuenta de las valoraciones que tienen docentes, estudiantes y profesionales sobre la enseñanza de la Odontología en la UDELAR y de cómo incide ésta en el perfil profesional del egresado. El análisis de entrevistas semiestructuradas realizadas a diferentes actores de la comunidad, permite conjugar saberes sobre la valoración que los



mismos hacen de la formación del odontólogo como respuesta científica, técnica, social y ética a las necesidades de la comunidad.

Este libro consta de una Introducción, Descripción de los resultados, Metodología de la investigación, Trabajo de campo, Análisis de los datos y Evaluación. También cuenta con cuatro anexos. El título de grado es de Doctor en Odontología.

Los problemas que se han hecho visibles en la investigación son: 1- algunas clínicas de la Facultad aún no han logrado la integración necesaria, 2- persistencia de un modelo de enseñanza y evaluación centrado en las necesidades de aprendizaje, 3- dificultades en la selección y asignación de los escenarios de práctica extramural de acuerdo con los objetivos curriculares, 4- necesidad de ofertas de ámbitos de formación pedagógica para docentes y profesionales supervisores a fin de reforzar los espacios de práctica como instancia de formación, 5- necesidad de transformar el Programa de Docencia-Servicio, de profundizar la investigación y de integrar las actividades de extensión de la Facultad con otras que se llevan a cabo en la Universidad y en el país.











# Revisando los diseños curriculares para la educación secundaria bonaerense en clave “Territorio”

Autor: Elda Viviana Tancredi  
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Para citación de este artículo: Tancredi, E. (2020). Revisando los diseños curriculares para la educación secundaria bonaerense en clave “territorio”. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 05/08/2019      Aceptación final: 28/11/2019

Palabras clave: Territorio- Diseño curricular- Articulación transversal Historia, Geografía y Ciencias Sociales  
Keywords: Territory- Curricular design- Cross-sectional articulation History, Geography and Social Sciences

---

## Resumen

El concepto de “territorio”, que ocupa un lugar central en las reflexiones geográficas, hoy forma parte de los referentes teóricos de diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones dinámicas que despliegan los seres humanos. Puede entonces ser incluido entre los conceptos transversales y ordenadores de los contenidos a enseñar. El artículo que aquí se presenta retoma resultados obtenidos de un proyecto de investigación que se propuso, como parte de su primera etapa, explorar los diferentes tipos de abordajes referidos al “territorio” plasmados en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria, tanto ESB como Ciclo Superior, correspondientes a Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La intención general es aportar a la reflexión interdisciplinaria institucional entre docentes y estudiantes/graduados de los profesorados en Historia y Geografía del nivel superior (universitario

y no universitario), y contribuir al diseño de propuestas que superen las escisiones en la práctica docente entre distintos espacios curriculares así como a la adecuación de sus contenidos y enfoques con los diseños curriculares de nivel secundario. Aprobado y financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en su convocatoria 2015, y llevado a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 7 de la ciudad de Mercedes (Bs.As.) en el período 2016-2018, este proyecto se desarrolla en articulación con acciones de extensión de la Universidad Nacional de Luján con la conformación de un equipo interdisciplinario de docentes y estudiantes de ambas instituciones educativas.

## **Abstract**

The concept of "territory", which occupies a central place in the geographical reflections, is part of the theoretical agreements of the various disciplines that have as an object of study the multiple types of dynamic relationships displayed by human beings. It can be included among the transversal concepts of the contents to be taught. The article presented here takes the results of a research project that analyses, as part of its first stage, the different types of approaches referred to the "territory" embodied in the curriculum designs of the Province of Buenos Aires for Secondary education, both Basic and Higher, corresponding to Social Sciences, Geography and History. The general intention is to contribute to the interdisciplinary institutional reflection among professors and students / graduates of the professorates in History and Geography of the superior level (at university and non-university institutions), and to collaborate in the design of proposals to overcome the splits in the teaching practice between the different curricular spaces as well as the adequacy of their contents and the results of the curricular designs of secondary level. Approved and financed by the National Institute of Teacher Education (INFD) in its call 2015, it is developed at ISFDyT n° 7 in Mercedes (Bs. As) during the 2016-2018 period, in a work of articulation with extension activities of the National University of Lujan with the formation of an interdisciplinary team of teachers and students of both educational institutions.

## **1- Introducción**

El artículo que aquí se presenta retoma los resultados obtenidos de un proyecto de investigación que se propuso, como parte de su primera etapa, explorar los diferentes tipos de abordajes referidos al "territorio" plasmados en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria, tanto la educación secundaria básica (ESB, 1º, 2º y 3º año) como en el ciclo superior (4º, 5º y 6º año), correspondientes a Ciencias Sociales, Geografía e Historia, como base hacia una evaluación de las potencialidades de su tratamiento integrado y transversal. La decisión de su selección se vincula con que este concepto ocupa un lugar central en las reflexiones geográficas, y hoy forma parte de los referentes teóricos de las diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones dinámicas que despliegan los seres humanos. El "territorio" lleva implícitas, por un lado, las nociones de apropiación, ejercicio del dominio y control de una porción de la superficie terrestre, pero también, desde una perspectiva crítica, las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla concreta e



históricamente, conjugando lo político, lo económico, lo social, lo cultural-afectivo. Se considera que podría ser incluido entre los conceptos transversales comunes a todas las ciencias sociales y transformarse en un ordenador de contenidos a enseñar, aunque "convertido en un fetiche de las ciencias sociales, es profusamente utilizado, la más de las veces de forma irreflexiva, indiscriminada y poco cuidadosa" (Benedetti, 2011:12).

A partir de este proceso de investigación, y continuado por el diseño de una acción de extensión desde la Universidad Nacional de Luján en articulación con el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 7 de la ciudad de Mercedes (Bs.As.), se intenta aportar a la reflexión interdisciplinaria entre docentes y estudiantes/graduados de los profesorado en Historia y Geografía del nivel superior (universitario y no universitario), y contribuir al diseño de propuestas que superen las escisiones en la práctica docente entre distintos espacios curriculares así como a la adecuación de sus contenidos y enfoques con los diseños curriculares para la Escuela Secundaria.

## **2- La concepción de base: abordajes sobre el territorio**

El "territorio" como categoría analítica transversal a la Geografía y a la Historia es eje de una trayectoria de investigación sobre transformaciones recientes en el temario de la geografía escolar y las condiciones de cambio en las concepciones y prácticas docentes en la escuela secundaria. Se encuentran varias propuestas sobre la reflexión acerca de lo territorial, como las de Gurevich (2006) quien, al describir las profundas transformaciones sociopolíticas, culturales y económicas actuales, sostiene que las ciencias sociales no pueden plantearse hoy desde visiones estáticas, ya que "los territorios exigen volver a ser pensados, pues en ellos se materializan las intersecciones de conjuntos de movimientos, flujos y dinámicas que afectan y transforman las identidades regionales, las adscripciones de ciudadanía, de Estado nación y fronteras, así como la noción de los unos y los otros" (Gurevich, 2006:1). Esta concepción da lugar a reflexiones sobre su tratamiento en el diseño curricular, con nuevas lecturas donde el énfasis en las localizaciones y las distribuciones geográficas de los objetos y de las relaciones sociales está lejos de independizarse de los rasgos territoriales de base de cada uno de los lugares del globo en un proceso de "desterritorialización en el orden global y de reterritorialización en el orden local, considerando ambos órdenes de modo interdependiente y en un estado de integración funcional" (Santos, 2000).

Así, el "territorio", como espacio efectivamente apropiado y utilizado por el hombre (Reboratti, 2001), de lugar central en las reflexiones geográficas ha sido retomado como categoría analítica por casi todas las corrientes de pensamiento de las ciencias sociales al llevar "implícita las nociones de apropiación, ejercicio del dominio y control de una porción de la superficie terrestre, pero también (...) las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado" (Blanco, 2007:42). Se retoma y se redefine una larga tradición que se ha ocupado de fronteras, Estados, naciones y nacionalidades, al ampliarse el horizonte de la reflexión sobre el poder a escala internacional y a escala local en los regímenes democráticos, la importancia de los flujos (de personas, de bienes, de información, de capital) y los cambios en los territorios que empiezan a funcionar en redes materiales e inmateriales superpuestas (Schneider, S. y Peyré Tartaruga, I, 2006; Capel, 2014).

Si algunos autores de la Geografía fueron obligados a dialogar con estudiosos de otras disciplinas que abordan el poder en una especie de "tendencia centrífuga" hacia los bordes disciplinarios (Reboratti, 2008), en paralelo ha surgido otra tendencia de intercambio de conceptos entre disciplinas. Así, el "territorio" ha sido captado, modificado y utilizado provechosamente por otras disciplinas sociales e incorporado en los estudios sociológicos, antropológicos e históricos en un emergente "magma de significaciones" (Harvey, 2004) que reflejan el acelerado proceso de cambio que cuestiona la perspectiva civilizatoria de la modernidad (Hiernaux y Lindón, 2006). "El territorio ha pasado a convertirse en uno de los referentes conceptuales que explican las transformaciones del espacio correspondiente a la era de la globalización y de la posmodernidad" (Llanos Hernández, 2010:9).

En este contexto de polisemia resulta importante, como guía, la sistematización realizada por Benedetti (2011), quien analiza las formas en que se emplea la categoría territorio en la tradición del pensamiento académico geográfico, en diálogo con otras tradiciones de pensamiento, poniendo el énfasis en "los estudios geográficos y geopolíticos de occidente, con una mirada sobre su influencia en la geografía vernácula y latinoamericana". (Benedetti, 2011:13). Este autor identifica siete abordajes sobre el "territorio" a lo largo del desarrollo del pensamiento geográfico moderno (desde fines del siglo XIX al presente), que coexisten y conviven al no ser abiertamente divergentes.

**SIETE ABORDAJES** sobre el territorio como concepto integrador  
identificados a lo largo del desarrollo del pensamiento geográfico moderno (desde fines del siglo XIX al presente)



Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la Geografía contemporánea. En Souto, P. (coordinadora), Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en Geografía. Cátedra: Introducción a la Geografía, carrera de Geografía. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Fuente: elaboración propia sobre la base de Benedetti (2011)

Los tres primeros enfoques identificados (enfoque naturalista, enfoque etológico, enfoque humanista) corresponden al Paradigma positivista de tradición naturalista, basado en una concepción absoluta del espacio, objetiva, evidente, asociada a noción de suelo, donde la categoría "territorio" no es central para las perspectivas clásicas sino la "región". En su definición se articulan: un agente (el Estado), una acción (apropiación, soberanía, dominio, conquista) y una porción de la superficie como realidad material. El enfoque naturalista

remite a las formulaciones propuestas por los primeros referentes de la geopolítica y de la geografía humana, donde el "territorio" entendido como porción de la superficie terrestre recortada por los límites internacionales es el soporte material del Estado; el enfoque etológico remite a la Biología e incorpora las proposiciones de la etología al comportamiento humano, donde la territorialidad es entendida como un comportamiento innato de los animales para procurarse sus medios de reproducción; mientras que el enfoque humanista incorpora las proposiciones de la etología al comportamiento humano desde una noción de "territorio" como terreno que necesitan los grupos humanos por razones de identidad, seguridad y estímulo.

Los siguientes cuatro enfoques (enfoque geo-crítico, enfoque relacional, enfoque regional político-cultural, enfoque territorial) se enmarcan en el paradigma de la Geografía crítica, donde el "espacio" ya no es pensado como sinónimo de terreno o medio natural sino como una construcción histórico-social. Aquí el "territorio" se constituye en categoría genérica por excelencia, reemplazando a los conceptos de "espacio social" y "región", donde la articulación entre un agente (cualquier individuo o grupo), una acción (demarcación y control) y una porción de la superficie como realidad material/virtual, no es preexistente sino un proceso constitutivo del entramado de relaciones sociales. En forma sintética puede decirse que el enfoque geo-crítico redefine al "territorio" pensado como una construcción social y, por lo tanto, histórica; el enfoque relacional asume el concepto de "territorialidad" como una estrategia abiertamente desplegada por un agente social con el fin de definir un área para controlar recursos y personas; el enfoque regional político-cultural, dentro de la nueva geografía regional, presenta estudios que marcan el giro cultural y político de la geografía, atendiendo las formas en que los grupos sociales se identifican y manifiestan sus solidaridades a través del espacio como dimensión simbólico-conceptual del territorio; mientras que el enfoque territorial participa de los principios generales de las ciencias sociales que están interesadas por incorporar la dimensión espacial o "lo espacial", entendido ya no como designio de la naturaleza, sino como construcción (material y simbólica) de la sociedad.

Esta identificación y sistematización de los enfoques sobre el concepto "territorio" es la base desde donde se inicia la exploración de su uso en los diseños curriculares para la Escuela Secundaria, en particular para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales; exploración pensada como sustento para la definición de una propuesta concreta de articulación entre los resultados de la investigación y el desarrollo de acciones de extensión.

### **3- Consideraciones metodológicas**

La exploración realizada parte de los documentos curriculares ya que "todo currículum vehiculiza un conjunto de intenciones pedagógicas. En tanto texto normativo orienta las prácticas pedagógicas en esa dirección y establece un marco de regulación al trabajo del profesor" (Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2004:8). Es éste también el sentido que se les ha otorgado a los diseños curriculares en la Provincia de Buenos Aires, ya que concibe al currículum como "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa... histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir

histórico" (Dirección General de Cultura y Educación, 2006:13). Estos documentos curriculares son prescriptivos en la enseñanza secundaria de la Provincia de Buenos Aires de acuerdo con la Ley de Educación n°13.688 sancionada en el año 2007: "el currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional. Prescriptivo porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial. Paradigmático porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y direccionan las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definatorias para la propuesta educativa del nivel. Relacional porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí" (Dirección General de Cultura y Educación, 2006:19). Los diseños revisten así un carácter fundamental en cuanto propuesta de trabajo, un contorno dentro del cual deben inscribirse las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

De acuerdo con la naturaleza de los datos, se trata en este proyecto básicamente de un análisis documental, como una forma de investigación técnica y un conjunto de operaciones que busca identificar y seleccionar los elementos relevantes, en este caso, las formas de abordaje del "territorio". La exploración que aquí se presenta se realiza únicamente sobre los diseños curriculares para la Educación Secundaria, tanto para la ESB como para el Ciclo Superior, correspondientes a Geografía e Historia, y otras disciplinas relacionadas tales como Ciencias de la Tierra (ES 5° año, orientación Ciencias Naturales), Ambiente, desarrollo y sociedad (ES 6° año, orientación Ciencias Naturales), Política y Ciudadanía (ES 5° año, todas las orientaciones) y Trabajo y Ciudadanía (ES 6° año todas las orientaciones).

Los resultados de este proceso de investigación son la base para el diseño y desarrollo de una acción de extensión entre la Universidad Nacional de Luján y la comunidad educativa vinculada con el ISFDyT n° 7 que, en una secuencia de encuentros, se propone repensar el concepto "territorio" como ordenador transversal, girando alrededor a las siguientes preguntas-clave:

- a) ¿cuáles diferentes estrategias docentes pueden proponerse en las particulares propuestas curriculares para el trabajo áulico en cada nivel educativo sobre este concepto polisémico?,
- b) ¿a partir de cuáles criterios se pueden proponer o seleccionar los materiales, en especial bibliográficos y recursos didácticos, para el abordaje de las cuestiones territoriales?,
- c) ¿cómo pueden diseñarse abordajes transdisciplinarios y transversales sobre el "territorio" a las diferentes asignaturas de la currícula?

## **4- Principales resultados de la primera etapa exploratoria**

### **4.1- Los marcos generales de los diseños curriculares para la educación secundaria**

El Marco General de los diseños curriculares para la educación secundaria básica decide cuestiones de fundamental importancia que se continúan en los diseños curriculares para el Ciclo Superior, como por ejemplo las orientaciones didácticas (que incluyen las

orientaciones para la evaluación, específicas por materia) y la definición de objetivos para la enseñanza y de objetivos de aprendizaje.

El "territorio" y sus variantes (como "territorialidad", "territorial") aparecen con frecuencia como conceptos básicos disciplinares, así como el de "espacio" en el diseño para el 1° año de la ESB. Se aborda lo territorial desde un enfoque geo-crítico, ya que se espera que los alumnos interpreten y comprendan la realidad social como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados espacios y sociedades, donde las distintas realidades sociales, socio-históricas y geográficas siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos sociales han producido sus propias condiciones para la vida. Sin embargo, este concepto no figura entre los considerados "conceptos estructurantes": naturaleza, cultura, espacio, tiempo, trabajo y sujetos sociales.

En los diseños curriculares de la ESB para 2° y 3° año para Geografía, sigue predominando el enfoque geo-crítico pero se identifica también el enfoque relacional, al hacerse hincapié, por ejemplo, en los cambios y continuidades territoriales; en la relación territorio-política-poder en los movimientos sociales de base territorial; en los sujetos sociales que articulan territorio y poder frecuentemente en forma independiente del Estado; en la configuración del territorio nacional argentino por la expansión del modo de producción capitalista en el espacio geográfico; en las formaciones sociales de las economías regionales o economías regionales extra-pampeanas y la Pampa húmeda que caracterizan a grandes rasgos la configuración geográfica del territorio como un conjunto indisoluble de factores naturales y elementos construidos. En estos diseños se estructuran los contenidos desde una concepción que busca pensar geográficamente América Latina y Argentina, "en virtud de una serie de similitudes y diferencias, acuerdos y conflictos, continuidades y cambios, entre otras situaciones, que derivaron en su actual geografía política, económica, ambiental y socio-cultural" ((Dirección General de Cultura y Educación, 2006b:109)

Pero en los diseños para Historia, el "territorio" deja de aparecer tan seguido y pareciera casi desaparecer: en el 2° año ESB, aparece solo en la Unidad 2 en tanto organización de las grandes unidades políticas y su concreción en la organización territorial; y en el 3° año, en la unidad 4 sobre la organización de la Argentina moderna y la integración del territorio nacional. En este caso, el eje está puesto en los "procesos, cronologías, cambios y continuidades o permanencia, periodización, duración, sucesión... trabajados desde la deconstrucción del tiempo" ((Dirección General de Cultura y Educación, 2006b:149)

En el ciclo superior de la educación secundaria orientada<sup>8</sup>, el diseño curricular se basa en tres ejes fundamentales que direccionan el proyecto educativo: las trayectorias educativas de los estudiantes, los derechos laborales de los docentes y las historias institucionales<sup>9</sup>. Se hace hincapié aquí en la formación ciudadana, la preparación para el mundo del trabajo y la continuidad de estudios superiores. La orientación en Ciencias Sociales es "un trayecto educativo que se propone crear las mayores y mejores condiciones para que el estudiante se cuestione acerca de sus preconcepciones y prejuicios mediante el análisis crítico de la complejidad del mundo social actual, del pasado que lo ha constituido y la proyección de un futuro deseable y posible definido desde las preocupaciones democráticas y la construcción de una ciudadanía activa" (Dirección General de Cultura y Educación, 2010:22). En los diseños curriculares señalados en el marco general correspondientes al 4°, 5° y 6° años de esta orientación, el concepto "territorio" no figura específicamente, sino que se centra en el de "espacio" como base de un enfoque de la geografía crítica/radical

que entiende a la realidad social como un complejo de espacio/tiempo, naturaleza/cultura, trabajo y sujetos sociales; la multi-causalidad de las explicaciones sobre la realidad social y la multi-perspectividad de los sujetos sociales que la construyen.

#### **4.2- Los diseños curriculares de Geografía para la educación secundaria del ciclo superior**

En los diseños curriculares del ciclo superior correspondientes a 4° año, el "territorio" se encuentra enmarcado en el paradigma crítico, más precisamente en el enfoque geo-crítico, ya que se sostiene que "la enseñanza de la Geografía que se propone para el conjunto de la escuela secundaria, y en especial en el ciclo superior, se inscribe en el reconocimiento de las tradiciones disciplinarias y pedagógicas que la caracterizan, pero particularmente las que se han desarrollado críticamente con posterioridad a 1970. Entre ellas cabe mencionar las de cuño radical y marxista, las fenomenológicas y posmodernas, consideradas legítimas para comprender y explicar la espacialidad social contemporánea" (Dirección General de Cultura y Educación, 2010b:11). Se hace referencia a las consideraciones sobre la enseñanza de la Geografía, mencionando que no sólo es importante analizar los cambios estructurales ocurridos, sino también que los alumnos reconozcan los planteamientos de los distintos grupos o movimientos sociales formados a escala mundial o local que resisten con proyectos sociales y territoriales alternativos a la conformación de las nuevas relaciones de poder llevadas a cabo por la globalización neoliberal.

En el diseño curricular para 5° año, también los contenidos se enmarcan en el paradigma crítico, pero desde el enfoque relacional ya que al referirse al "territorio" relaciona un agente, una acción y una parte de la superficie que se constituye gracias al entramado de relaciones sociales. Se mencionan expresamente en la Unidad 1 sobre Procesos productivos, economías regionales y asimetrías territoriales en Argentina, haciendo referencia a las actividades agropecuarias, las actividades de extracción de recursos y el debate frente a la soberanía nacional y la concentración de industrias y servicios en las zonas urbanas principales de Argentina.

Para 6° año, el diseño sigue enmarcado expresamente en el paradigma crítico: "la enseñanza de la Geografía se inscribe particularmente en los paradigmas que caracterizaron el desarrollo crítico de la Geografía en los últimos treinta años, como las Geografías radicales, las de cuño fenomenológico y existencialista (Geografía humanista) y las Geografías posmodernas; ya que éstas son afines al proyecto de sujeto y ciudadano crítico que se pretende formar desde la provincia de Buenos Aires" (Dirección General de Cultura y Educación, 2011a:87). Al detallar los conceptos clave del paradigma de la Geografía posmoderna se mencionan los territorios de resistencia, la desterritorialización/ reterritorialización. Al enumerar los objetivos de aprendizaje, se hace referencia a "considerar el rol del Estado y su capacidad de intervención en el territorio para lograr mayores grados de igualdad social, en el actual contexto social, económico, político y cultural" (Dirección General de Cultura y Educación, 2011a:92). Se mencionan también los problemas geográficos de carácter cultural (desde la Geografía cultural) tales como la territorialidad y el territorio de los movimientos sociales. Como conceptos clave, el diseño nombra, dentro de la Geografía ambiental al ordenamiento ambiental y territorial; en la Geografía cultural, a las identidades territoriales e imaginarios territoriales, y en Geografía política, hace referencia a territorio y territorialidad.

### 4.3- Los diseños curriculares de Historia para la educación secundaria del ciclo superior

El diseño curricular de Historia para el ciclo superior de la educación secundaria tiene como objetivo profundizar las propuestas de los diseños del ciclo básico centradas en el aprendizaje del tiempo histórico y la multiperspectividad. El diseño tiene una mirada crítica de los grandes relatos históricos proponiendo en su lugar adoptar una perspectiva nutrida por los nuevos aportes de la historia social. Tanto Historia de 4° como 5° año, para todas las escuelas y orientaciones, abordan el estudio del siglo XX atendiendo las diversas escalas de estudio: local, regional y nacional.

Si bien queda claro la diversidad de los enfoques y metodológicos que se podrían adoptar, la territorialidad como instrumento analítico no aparece claramente definida. En una primera mirada se podría decir que los diseños presentan similitudes con el paradigma positivista, específicamente con el enfoque naturalista debido a la importancia del territorio como formación del Estado nacional, y en consecuencia, como institucionalización del planisferio político de los Estados. Esta mirada geopolítica se encuentra atravesada por perspectivas que provienen del modelo de la geografía crítico radical, más concretamente, del enfoque geo-crítico. Principalmente puede distinguirse una concepción marxista histórica del "territorio" como categoría clave del sistema capitalista internacional, con una estrecha relación entre geografía y economía y la escala mundial, nacional y regional.

El diseño de 4° año se ocupa del espacio temporal del período de entre guerras para el contexto mundial, latinoamericano y nacional. Sin embargo, se aclara, los límites temporales se ajustan al desarrollo de los diferentes procesos históricos, ya sean locales, provinciales o nacionales. La preocupación está en el paradigma de la sociedad burguesa con la crisis del liberalismo y del sistema capitalista, soslayando la formación de territorios como una construcción política singular. El análisis se basa en las relaciones de producción y poder que estructuraron la economía y el espacio mundial con el objetivo de establecer las relaciones asimétricas en la economía-mundo.

El diseño curricular de 5° año aborda el mundo en el período de posguerra con énfasis en las luchas anticoloniales en el tercer mundo y la llamada edad de oro del capitalismo, especialmente en los Estados Unidos y los países europeos centrales. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia, los populismos y los movimientos revolucionarios en América Latina tiene una explicación vinculada con el sistema mundo y las nuevas formas de dominación cultural o hegemónicas norteamericanas. Claramente, la orientación del diseño se dirige a la revisión de una historia mundial (re)organizada bajo nuevos parámetros entre los países industriales y los países subdesarrollados y/o emergentes. De allí se desprende el análisis de los gobiernos populistas en Latinoamérica y peronista para Argentina, que dieron origen al llamado Estado de Bienestar con una postura anti-imperialista; todo ello bajo el paraguas de una tendencia a las medidas estatales que favorecían la industrialización sustitutiva de importaciones. En este sentido, tampoco se advierte la preocupación por estudiar detenidamente los fenómenos de transformación territorial que provocaron la expansión de las actividades fabriles y el desarrollo del mercado interno. Los actores sociales conforme se estructura un nuevo esquema territorial, no son considerados como factores centrales. Si bien el diseño se ocupa de los fenómenos urbanos, lo hace desde una perspectiva económico-social de un sistema capitalista por un lado, e ideológica-cultural en función de la Guerra Fría, por el otro.

Finalmente, el diseño curricular de 6° año "formula un nuevo planteo de los grandes relatos; entre ellos los que refieren al retorno a la escena histórica de los sujetos como actores que tienen capacidad de incidir en la vida social, o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos tales como el estructuralismo o el marxismo, corrientes historiográficas que tendieron a dejar de lado la importancia del estudio de la política y las decisiones de los sujetos partícipes tanto del conflicto y el cambio social como de la resistencia al mismo" (Dirección General de Cultura y Educación, 2011b:37). En éste, no se hace mención alguna a la cuestión territorial al abordar los ejes historiográficos de la historia argentina desde la última dictadura hasta el presente.

#### **4.4- Los diseños curriculares de otras asignaturas sociales para la educación secundaria del ciclo superior**

El concepto "territorio" aparece también en el diseño curricular de la materia "Ciencias de la Tierra" correspondiente al 5° año de la Orientación Ciencias Naturales. En este caso, se abordan las relaciones entre los subsistemas naturales y los efectos resultantes, trabajándose los conceptos de "paisaje" y "territorio" en todas sus escalas, pero desde un abordaje naturalista, dentro del paradigma positivista ya que, principalmente, el "territorio" es considerado un soporte natural para la vida del hombre, un soporte físico con dones que ofrece la naturaleza y que se transforma por la acción de los grupos humanos. Desde esta perspectiva se afirma, por ejemplo, que "la evolución de la humanidad está indisolublemente ligada a la ocupación de territorios y al uso de recursos, y al eventual padecimiento de riesgos naturales. En dicho contexto, las Ciencias de la Tierra aportan herramientas insustituibles para la comprensión de las interacciones entre los subsistemas naturales y los efectos resultantes, a fin de entender el funcionamiento del sistema Tierra, tanto a nivel global como regional y local" (Dirección General de Cultura y Educación, 2011c:5)

En cambio, en la materia "Ambiente, desarrollo y sociedad" que corresponde al 6° año de la misma orientación, que se propone cubrir lo ambiental como aspecto particularmente relevante de la formación ciudadana pues implica comprender y valorar críticamente lo relativo al ambiente y poder intervenir en la transformación de las actuales condiciones, el "territorio" solo se menciona en la presentación de los posibles estudios de casos para ser trabajados por los docentes, como problemáticas vigentes sobre el ambiente en el territorio argentino, manifestándose así solo un abordaje como delimitación jurisdiccional.

Se han explorado también las materias vinculadas a la construcción ciudadana: "Política y ciudadanía" y "Trabajo y ciudadanía". La primera, correspondiente a 5° año, plantea un tratamiento general de lo político y se abordan conceptos como política, Estado, gobierno, democracia, participación, acción y derechos humanos. En el diseño curricular aparece el concepto de integración territorial, asociado a la consolidación del Estado moderno en Argentina, específicamente con la incorporación de los territorios de la Patagonia al sur del Río Negro y la campaña de Roca, y la creación del marco simbólico que permite la identificación con la nación. La segunda, correspondiente a 6° año, tiene como eje el vínculo entre la ciudadanía, el trabajo y la juventud. Aquí no aparecen mencionados "territorio" o "territorialidad", pero se hace alusión a "espacios sociales" o "lugares", "contextos socioculturales" como ámbitos de desarrollo de diferentes políticas públicas y/o sociales.



## 5. Consideraciones de cierre de la investigación y de apertura hacia la extensión

Las conclusiones principales de esta primera etapa de exploración son las siguientes:

(a) El concepto de "territorio" y sus variantes ("territorialidad", "territorial"), así como el de "espacio", aparecen con frecuencia como nociones básicas disciplinares en el diseño para el 1º año (Ciencias Sociales) de la Educación Secundaria Básica, abordándose lo territorial desde un enfoque geo-crítico.

(b) En los diseños curriculares de la ESB para 2º y 3º año para Geografía, sigue predominando el enfoque geo-crítico pero se identifica también el enfoque relacional. Pero en los diseños para la educación secundaria en Historia, el "territorio" pareciera casi desaparecer, mencionado casi exclusivamente como concreción de las unidades políticas en la organización e integración del territorio nacional, remitiendo a la tradición positivista naturalista vinculada a las concepciones geopolíticas clásicas.

(c) En los diseños curriculares de otras materias de base social, como las vinculadas a la construcción ciudadana o a la relación entre el ambiente y la sociedad, lo territorial no está expresamente consignado o, si es mencionado, solo se lo hace como ámbito jurisdiccional de actuación social o base material de recursos disponibles.

(d) Finalmente, en los diseños curriculares prescriptivos para el ciclo superior se manifiestan claras divergencias entre los abordajes que direccionan el tratamiento del "territorio". Para la enseñanza de la Geografía predominan los abordajes geo-críticos y relacionales, donde es pensado como construcción histórico-social en un proceso constitutivo del entramado de relaciones sociales. Mientras que para la enseñanza de la Historia lo territorial es entendido en su sentido más positivista/naturalista, desde una concepción absoluta del espacio, superficie apropiada o dominada por un agente principal con lo es el Estado.

Por lo tanto, no ha quedado claramente plasmada en los diseños curriculares para la escuela secundaria la tendencia al intercambio e incorporación transdisciplinaria del "territorio" como referente conceptual central. Dado que ello debe estar presente en el diseño de las articulaciones curriculares apropiadas, desde el punto de vista disciplinar y didáctico, que tiendan a la adecuación de los contenidos y enfoques de los actuales espacios curriculares del nivel Superior con los del nivel Secundario, la elaboración de un proyecto compartido de prácticas pedagógicas puede ser el camino que permita resignificar el "territorio" como concepto transversal.

El inicio de este camino reside en el desarrollo de la acción propuesta para la formación y actualización docente para profesores de Historia, de Geografía y de las Ciencias Sociales del nivel Secundario y Superior. Desde estas primeras actividades de reflexión interdisciplinaria entre docentes y estudiantes, y la tarea colaborativa institucional que se está desarrollando entre la Universidad Nacional de Luján y el ISFDyT n°7, se espera lograr el diseño de propuestas pedagógicas curriculares que superen las escisiones en la práctica docente entre distintos espacios curriculares y que permita la adecuación de los mismos para la formación de los estudiantes y profesores, la elaboración de un proyecto compartido de prácticas pedagógicas, la adecuación de los contenidos y enfoques de los actuales espacios curriculares del nivel Superior (universitario y no universitario) con los Diseños Curriculares de Nivel Secundario y finalmente el fortalecimiento de nuevos trabajos de investigación y de extensión interinstitucional.

## Referencias bibliográficas

Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor. *Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achivement*. Recuperado de <http://www.epaa.asu.edu/epaa/v12n40/>

Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la Geografía contemporánea. En: Souto, P. (coordinadora) *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en Geografía*. Cátedra: Introducción a la Geografía, carrera de Geografía. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Blanc, M. (2009). Las ciencias sociales en la formación superior no universitaria: análisis de situación y aporte superador. ¿Por qué es tan difícil enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria? V JORNADAS sobre "La Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa", Mar del Plata, UNMdP.

Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En: Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (Coords.) (2007). *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Bustos Velazco, E. H.; Molina Andrade, A. (2012). El concepto de territorio: Una totalidad o una idea a partir de lo multicultural. XI INTI International Conference Inteligencia territorial y globalización: Tensiones, transición y transformación, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf)

Capel, H. (2014). El poder. Una perspectiva geográfica. *Biblio 3W REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*, Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana Vol. XIX, nº 1100. Universidad de Barcelona

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. La selección de textos escolares como parte de la gestión curricular. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de portal <http://www.abc.gov.ar>

Dirección General de Cultura y Educación. Diseños curriculares. Recuperados de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>

Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1º año ESB*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2006b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año ESB*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura de Educación (2010b). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Geografía*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura de Educación (2011a). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: Geografía*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura de Educación (2011b). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: Historia. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura de Educación (2011c). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Ciencias de la Tierra. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección Provincial de Formación Superior (2016). Documento Base: Reglamento Orgánico Marco 2016. Provincia de Buenos Aires.

Gurevich, R. (2006). Transformaciones territoriales contemporáneas. Seminario - taller para Directivos de IFD: La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente

Gurevich, R. y otros (2012). Un análisis curricular de contenidos ambientales: decisiones sobre enfoques y valoraciones sociales. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 18: 9-30

Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo 7 (Septiembre-Diciembre) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360533086001>. [14/08/2015]

Moretti Hárach, M. (2007). Reflexiones sobre el debate áreas versus disciplinas desde la Geografía en la educación superior de la provincia de Buenos Aires. Revista Universitaria de Geografía 16, 215-237

Reboratti, C. (2006). Pensando la geografía ambiental. Revista Geografía y Ambiente. Buenos Aires.

Reboratti, C. (2000). Ambiente y sociedad, conceptos y relaciones. Ariel, Buenos Aires.

Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio, técnica y tiempo. Razón y emoción. Ariel. Barcelona. España

Scheiner, S. y Peyré Tartaruga, Iván (2006). Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales. En: Manzanal, M.I; Neiman, G. y Lattuada, M. (Org.). Desarrollo Rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio. Buenos Aires: Ed. Ciccus, (p. 71-102)

# Tecle–inclusão: Aplicativo mobile de suporte aos migrantes internacionais em território Sulmatogrossense

Autores: Dejahyr Lopes Junior, Alexsandro Monteiro Carneiro, Salette Marinho de Sá  
Universidade Católica Dom Bosco, Brasil.

Para citación de este artículo: Lopez Junior, D.; Monteiro Carneiro, A. y Marinho de Sá, S (2019). Tecle-Inclusão: Aplicativo mobile de suporte aos migrantes internacionais em território sulmatogrossense. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaria de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 03/07/2019      Aceptación final: 15/11/2019

Palavras-chave: Migrantes; Aplicativo Mobile; Extensão Universitária; Língua Acolhedora  
Keywords: Migrants; Mobile Application; University Extension; Welcoming Language

---

## Resumo

A sociedade atual, em disputa ininterrupta entre capital e trabalho, nos permite refletir sobre questões sociais em suas mais diversas expressões; a migração em razão da busca por melhores condições materiais de vida é uma delas. A situação de escassez promove processos migratórios de pessoas que fogem das condições econômicas precárias, conflitos armados, lutas religiosas, políticas, étnicas que vivenciam em seus respectivos países. Os desafios centram-se em aproximá-los de uma situação de autonomia e vivência de cidadania. Assim, o presente projeto de extensão oferece uma reflexão dessa realidade, constituindo-se num terreno fértil para novos estudos e intervenções, possibilitando ainda, uma comunicação mais eficaz para os migrantes internacionais, refugiadas e apátridas, por meio da tecnologia móvel. Neste sentido, o projeto está vinculado aos cursos de Serviço Social, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Engenharias

de Computação e de Controle e Automação, tendo como principal objetivo motivar a discussão sobre a migração e refúgio, a partir de uma comunicação mais efetiva de migrantes em situação de vulnerabilidade social bem como de seu acesso aos serviços públicos, por meio da implementação de um aplicativo mobile gratuito.

## **Abstract**

In an uninterrupted dispute between capital and labor, the present society allows us to reflect on social issues in their most diverse expressions; the migration due to the search for better economic conditions of life is one of them. The situation of scarcity promotes migratory processes of people who escape the precarious economic conditions, armed conflicts, religious, political and ethnic struggles that they experience in their respective countries. The challenges are centered on bringing them closer to a situation of autonomy and citizenship. Thus, the present extension project allows a reflection of this reality, constituting a fertile ground for new studies and interventions, allowing a more effective communication for international migrants, refugees and stateless people, through mobile technology. In this sense, the project is linked to the courses of Social Service, Analysis and Development of Systems Technology, Computer Engineering and Control and Automation Engineering, with the main objective of motivating the discussion about migration and refuge, through a more effective communication of migrants in social vulnerability situations as well as their access to public services, through the implementation of a free mobile application.

## **Introdução**

O presente projeto está vinculado aos cursos de Serviço Social, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Engenharias de Computação e de Controle e Automação da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, tendo como principal objetivo motivar a discussão sobre a migração e refúgio, a partir de uma comunicação mais efetiva de migrantes em situação de vulnerabilidade social bem como de seu acesso aos serviços públicos, por meio da implementação de um aplicativo mobile gratuito.

Para contribuir com este cenário, o projeto de extensão visa analisar, desenvolver e validar o uso de mecanismos computacionais para auxiliar no processo de autonomia de migrantes internacionais e refugiados. Para alcançar esta meta, buscamos por meio da construção de um aplicativo mobile disponibilizar funcionalidades como, por exemplo, mas não restrito a esta, a tradução para língua portuguesa de algumas línguas familiares aos migrantes, como o inglês, o espanhol e o francês, de modo a possibilitar, via aplicativo, um mapa ou ferramenta de busca à indicação a acesso aos serviços existentes na rede de proteção socioassistencial.

## **1. Os enfrentamentos, desafios e possibilidades**

A sociedade cindida em classes, marcada pela disputa ininterrupta entre capital e trabalho traz a baila a questão social em suas mais diversas expressões. A migração em razão da busca por melhores condições materiais de vida é uma delas. Segundo Silva e Silva

(2010), a desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida significa o não acesso a serviços básicos, como à informação, ao trabalho e a uma renda digna, além da não participação social e política.

A situação de escassez promove processos migratórios de pessoas que fogem das condições econômicas precárias, conflitos armados, lutas religiosas, políticas, étnicas que vivenciam em seus respectivos países.

Porém, a chegada desse estrangeiro sem condições materiais de existência em países periféricos, como é o caso do Brasil, além das barreiras culturais, como a falta de domínio da língua portuguesa, gera um desconforto na população daquele país, pois, os migrantes são vistos como concorrentes não somente ao mercado trabalho, mas também ao atendimento nas políticas públicas que operam de maneira precária e residual.

*Com esta visão distorcida, os governos e a própria sociedade se tornam cada vez mais restritivos à entrada de estrangeiros e adotam como solução o estabelecimento de mais restrições, mais leis, iludidos de que ali está a forma de resolver a questão migratória. Há uma resistência em valorizar a concepção positiva dos migrantes, a dimensão construtiva do seu trabalho, o seu contributo na evolução cultural dos povos, a riqueza da articulação de novas identidades e de relações 'inter-éticas', o que reforçaria o despertar de um processo de globalização da solidariedade. (MILESI; CONTINI, 2001, p.2)*

Neste sentido, o que o Instituto de Migrações e Direitos Humanos propõe é que sejam abarcados nesta análise os ganhos com a migração que são o conhecimento e cultura produzidos em terras estrangeiras. A materialidade da escassez e/ou precariedade do acesso aos direitos sociais, porém, levam ao caminho tortuoso da relativização da população, que atribui ao migrante o agravamento da situação econômica e política do país.

A cidade de Pacaraima (RR) vivencia situações de intolerância aos Venezuelanos que fogem da crise econômica da Venezuela. Segundo reportagem que traz dados do IBGE (G1,2018) estima-se que mais de 30 mil venezuelanos estejam no Brasil, boa parte deles concentrados no estado de Roraima e Polícia Federal.

Em Mato Grosso do Sul, o ponto de atenção recai sobre o município de Corumbá. Segundo reportagem da BBC News Brasil (2018), os dados da polícia Federal apontam para entrada de pelo menos 1800 haitianos, a maioria homens, com a incidência tímida de mulheres e crianças. Esta porta de acesso, explicam, ocorre em razão das medidas severas no âmbito da política de imigração no Chile, já que boa parte desses imigrantes é proveniente daquele país. Em julho de 2018 a cidade registrava a permanência de 400 haitianos que documentaram sua entrada na Polícia Federal, os que permanecem em situação irregular não aparecem nos dados.

Isto posto, o atendimento a imigrantes no campo das políticas públicas é um desafio por vários motivos, mas o principal deles é com certeza a diversidade de culturas e línguas. Pensar políticas públicas que consigam agregar tais especificidades no âmbito da implementação de serviços, programas e projetos é algo extremamente desafiador se considerarmos o aparato estatal que é rígido.

Neste sentido, as organizações não governamentais têm em sua vantagem o tempo do fluxo interno e a flexibilidade das ações em contrapartida a dependência de recursos go-

vernamentais para a implementação de suas ações. Nesta mediação estão as universidades pelo viés da extensão. Desde a década de 1990, a extensão universitária tem se voltado aos interesses e às necessidades da população. Para tanto, há uma necessidade de desenvolver mecanismos de socialização da produção acadêmica para a diminuição da exclusão e da marginalização.

Nesta esteira, destacamos um aspecto marcante na educação superior, pois ela estabelece uma articulação entre as atividades acadêmicas e os anseios e necessidades da sociedade, contribuindo para que o conhecimento produzido nesta articulação esteja comprometido com a realidade social influenciando, assim, o processo de ensino-aprendizagem, entendido como um de seus princípios fundamentais.

Iamamoto discute:

*Um dos traços distintivos da extensão é, pois, o atendimento às demandas sociais por meio de projetos e atividades de ensino e pesquisa, permitindo a expansão da Universidade para além de suas fronteiras internas*

*A extensão concretiza e alarga a dimensão pública da instituição universitária – a serviço da coletividade –, democratizando-a e revertendo suas atividades em um reforço da esfera pública. (IAMAMOTO, 2005, p. 272)*

As expressões culturais, modo de vida dos migrantes e sua família nos fazem pensar na questão social a ser enfrentada, que requer competência teórico-metodológica, sensibilidade e o reconhecimento do fenômeno da migração internacional e do refúgio pelo Estado e suas consequências para o enfrentamento por meio de políticas públicas e pela rede socioassistencial em defesa da vida e dos direitos.

## **2. Reflexões dialógicas, experiências acolhedoras por meio da tecnologia mobile**

Os desafios centram-se em aproximá-los de uma situação de autonomia e vivência de cidadania. Assim, o presente projeto de extensão oferece uma reflexão dessa realidade que se constitui como terreno fértil para novos estudos e intervenções, possibilitando uma comunicação mais eficaz para os migrantes internacionais, refugiados e apátridas, por meio da tecnologia móvel.

Entendemos ainda, que a extensão é feita de encontros entre acadêmicos, professores e comunidades, tendo a possibilidade de, nesse encontro, incorporar outros saberes e de ampliar a capacidade de reflexão sobre as práticas, uma vez que são encontros dialógicos.

No que tange à tecnologia mobile, Silva (2010), destaca que o advento da Internet foi uma das maiores contribuições da ciência da computação e áreas correlatas para a sociedade nas últimas décadas, principalmente no contexto da disseminação e troca de informações em larga escala. Por traz da Internet, têm-se as redes de computadores que são um dos seus principais componentes e que tem como principal função, a interligação dos dispositivos computacionais a fim de permitir a transmissão de dados entre esses dispositivos.

Atualmente os serviços alcançados por meio de celulares ou sistemas mobile apresentam um ambiente completo, pois nele encontram-se redes de computadores, internet,

aplicativos, armazenamento de arquivos e comunicação em escalabilidade geográfica via rede de telefonia móvel. Por meio deste cenário, de capilaridade mundial, é possível criar aplicativos para diferentes mercados totalmente integrados com computadores, servidores, e-mails entre outras plataformas, gerando o que na computação se denomina como um sistema distribuído composto por tecnologias em software e hardware integrado, cujo objetivo final é transmitir e receber de forma transparente ao usuário final qualquer tipo de informação em qualquer localidade do planeta.

Já no aspecto linguístico, o presente projeto adota a noção de Português como Língua de Acolhimento, esta entendida como a língua que recebe e inclui; a língua que possibilita ao migrante acesso à sociedade e a cidadania. A noção de Português como Língua de Acolhimento não possibilita apenas a comunicação com o outro, mas a garantia de condições básicas e igualitárias de vida, bem como a possibilidade da emergência de novas identidades a partir do acesso a integração social.

O conceito proposto evidencia o caráter da urgência e também da afetividade como elementos que sedimentam a plena inserção cidadã da pessoa que aprende essa nova língua. A este respeito, Oliveira (2010) ressalta que

*...quanto mais os migrantes sentirem que fazem parte do país de acolhimento e da sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso (OLIVEIRA, 2010, p. 11).*

Essa observação aproxima o sentido de acolhimento como condição para inserção de migrantes e refugiados. Desse modo, ao falarmos em Português como Língua de Acolhimento referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do migrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer (AMADO, 2013).

A partir de ações interdisciplinares e interinstitucionais, conforme as parcerias anunciadas como: a Universidade Estadual por meio do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE/UEMS), gestores municipais e órgãos que atuam na área da migração, o presente projeto de extensão tem se articulado como uma proposta educativa que contempla os direitos, a ética, o conhecimento, o compromisso como formas de estratégias de formação do homem integral (acadêmicos e professores) e comprometido com a transformação da realidade em que vive.

Destacamos que no decorrer das ações propostas, os acadêmicos extensionistas vivenciaram momentos de diálogos com os migrantes. Conheceram algumas histórias que retrataram o processo de saída do país de origem até sua chegada ao Brasil. Nesses diálogos foram reafirmados a necessidade de entender a língua para acessar serviços e providenciar sua legalização no país, ou seja, necessidade de tradução do português para sua língua nativa. Os depoimentos dos migrantes possibilitaram ajustes nas funcionalidades do aplicativo, bom como formato de escrita traduzida por idiomas que atendem melhor número de nacionalidades. Tomamos como exemplo, a língua inglesa contempla os migrantes haitianos, coreanos, chineses, suecos, entre outros. A primeira versão do



aplicativo foi apresentado aos migrantes que, por meio de sua manipulação, identificaram as funcionalidades inicialmente construídas como acesso aos órgãos públicos, e também sugeriram a identificação e localização de outros espaços como parques e áreas de lazer. Essas sugestões foram acatadas, atendendo às expectativas do grupo, que referendou o aplicativo. O mais importante para o projeto de mobile foi a confirmação das funcionalidades como cadastro, tradutor e mapa de acesso à rede.

Acreditamos ainda que o cenário avesso aos direitos sociais com regressão do legado dos direitos do trabalho nos imputa a redirecionar as requisições às políticas sociais, com urgência de seu debate e de lutas em sua defesa. A multiplicidade de sujeitos e situações de descaracterização da cidadania trazem à tona a necessidade de intervenção do Estado no “reconhecimento das necessidades de cada um e de todos os indivíduos sociais”. (IAMAMOTO, 2009, p. 27).

As políticas sociais materializam os direitos legalmente reconhecidos e legitimamente assegurados, no entanto, no Brasil as políticas de assistência social, saúde e educação, dentre outras, ainda não se encontram preparadas para atender às necessidades desta população que chega diariamente ao país por meio da migração.

*A construção, difusão e efetivação dessa concepção de direitos, de cidadania e de política social é tarefa árdua e encontra barreiras tanto estruturais quanto conjunturais (BEHRING E BOSCHETTI, 2011, p.197).*

O reconhecimento desses limites não invalida a luta pelo reconhecimento e afirmação dos direitos num país historicamente heterogêneo. A realidade social apresentada reafirma a necessidade de reconhecer e identificar as forças da sociedade representada por entidades sociais como a Caritas Internacional que contribuem com relatórios que registram dados referentes à migração que podem subsidiar ações do Estado, que muitas vezes são atendidas por motivações solidárias.

Ao tratar desta questão, entendemos ser relevante refletir sobre o próprio processo de ensino de Português a migrantes, como pertencente a um contexto diferenciado do ensino feito a pessoas nativas daquele idioma. A este respeito, Ançã (2006) pondera que o ensino de Português como Língua de Acolhimento deve ser entendido como um ato de acolher aquele que precisa da língua para se comunicar.

Assim, com acesso à língua estabelecida no país escolhido pelo migrante, este passa a ter acesso a condições básicas de sobrevivência, o que corrobora as ideias de Barbosa e São Bernardo (2015) ao afirmarem que a imersão no ambiente e nas relações sociais estabelecidas pela e na língua, não é meramente um fim, mas um meio de integração.

O ensino de Português neste contexto ultrapassa, então, a concepção de língua estrangeira ou de língua segunda, pois precisa estabelecer um ensino linguístico-comunicativo, no intuito de possibilitar o trânsito dessas pessoas nos meios em que elas convivem, de maneira a propiciar uma interação ampla e significativa no desenvolver social, cultural e integrativo na sociedade com o uso da língua em sua significância múltipla.

Desta forma, o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, consequentemente, das competências que a compõem, incluindo intercultural, é de extrema importância. Implica não apenas o desenvolvimento da habilidade linguística, mas também da expansão do conhecimento cultural e da capacidade de interação intercultural,

propiciando ao aluno uma sensibilidade cultural ou ainda uma consciência cultural crítica, como sugerido por Barbosa e São Bernardo (2014).

O conceito de Língua de Acolhimento busca descrever a língua como uma noção que ultrapassa os conceitos de língua estrangeira ou de segunda língua (GROSSO, 2010). Para a autora, o referido conceito está diretamente ligado a um “diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (p. 68). Como exposto, a noção de Língua de Acolhimento demonstra o caráter de urgência e afetividade como elementos que favorecem a inserção da pessoa que busca aprender essa nova língua em novos contextos sociais.

### **3. A prática extensionista como dimensão formativa**

O presente projeto de extensão vem oferecendo uma oportunidade, aos acadêmicos envolvidos, uma reflexão qualificada sobre a temática da migração, bem como de situações de refúgios, sobretudo, quando consideramos a interdisciplinaridade das áreas envolvidas, o contexto social e as políticas públicas do Brasil.

Acreditamos que o desenvolvimento do aplicativo mobile para o apoio à aprendizagem e a acessibilidade linguística aos migrantes que chegam ao território brasileiro, possibilita um mapeamento geral dos refugiados e sua dispersão geográfica pelo MS e Brasil, e com isso mecanismos de auxílio às análises dos dados e informações para se implementar políticas públicas por meio dos parceiros presentes neste projeto.

Ao possibilitar uma comunicação dos migrantes, em situação de vulnerabilidade social, e seu acesso aos serviços públicos existentes por meio deste aplicativo mobile gratuito, entendemos que não apenas construímos espaços de diálogo por meio de ações inter e multidisciplinares que colaboram para a remoção de barreiras linguísticas e culturais, mas também, fortalecemos e qualificamos a implementação de políticas sócio assistencial mais eficazes.

Destarte, a extensão universitária desenvolvida por meio do diálogo entre universidade e sociedade, favorece o fortalecimento da democratização do conhecimento, viabilizando o acesso aos serviços no atendimento à população bem como a integração do ato educativo e a práxis social. Fortalecendo assim, a articulação entre compreender a realidade e responder aos seus desafios, e a interação entre o questionamento ético e o engajamento político.

Destacamos nessa discussão a importância da dimensão comunitária da extensão, característica das universidades comunitárias, registrada na Carta de Campinas pelo Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (FOREXT, 2004, p.4):

*Do ponto de vista político-filosófico significa que nós acreditamos nas relações horizontais entre pessoas que, mesmo não prescindindo do Estado para sua organização, sentem-se no direito e no dever de estabelecer entre si o diálogo e a colaboração em prol da coisa-pública. É a opção consciente pelo conjunto social em detrimento das partes individuais: a construção do coletivo, de maneira corresponsável nos fará avançar em direção a um mundo melhor. Do ponto de vista epistemológico, implica a produção do conhecimento de modo participativo que, respeitando as opções*

*individuais, procura estar em perfeita sintonia com a realidade social, constituindo-se como valor primordial da sociedade e não como mercadoria passível de trocas segundo os interesses econômicos. Enfim, do ponto de vista operacional implica o compromisso de uma gestão que respeita e estimula a participação da comunidade interna, na certeza de que a efetivação do princípio político-filosófico na relação ad-extra exige sua efetivação ad-intra. (FOREXT, 2004, p.4)*

Nesse sentido, deve-se buscar além da socialização de conhecimentos, a descoberta de habilidades pessoais e vocações dentro da própria comunidade, favorecendo a formação do acadêmico como cidadão participante da vida comunitária. Essa interlocução da universidade com a sociedade reflete a extensão como expressão viva no fazer e no agir dos professores e acadêmicos.

Ao afirmar o caráter público ou a dimensão pública das universidades comunitárias, nos deparamos com as perspectivas, que envolvem a construção de um novo espaço público, que implica responsabilidade pública como garantia de direitos básicos para a população.

Ao vivenciarmos e exercitarmos o pertencimento, entendemos que o educador tem a possibilidade de pautar seu processo de interação educativa, reinventando espaços de convivência, e processos educativos que possibilitem o aprendizado, a comunicação de conhecimentos.

É importante a criação de espaços de compartilhamento de experiências, relatando casos, apresentando dúvidas e construindo caminhos que se consolidarão, na prática, no cotidiano institucional. Além de permitir ao acadêmico enxergar in loco a contribuição do seu conhecimento profissional no auxílio a solução de problemas emergentes e prementes no nosso país.

## **Considerações finais**

Evidencia-se que a extensão desenvolve novas formas de aprendizagem, que refletem o compromisso com as questões sociais, contribuindo para a construção da cidadania, formação de uma consciência crítica, individual e coletiva. Nesse sentido, a relação com a comunidade torna-se elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Os diversos olhares sobre a mesma problemática ou objeto de estudo possibilita a práxis social inserida na realidade, para ser um locus privilegiado que estimula a apreensão crítica da realidade e a elaboração reflexiva dos conteúdos da formação e do perfil profissional.

A extensão universitária problematiza a realidade. Os acadêmicos têm oportunidade de buscar por meio da pesquisa, informações que contribuem produção de novos conhecimentos. Em relação à temática do projeto, alguns relatam que apesar de terem ouvido falar em migração, não tinham antes se interessado em entender ou refletirem sobre ela. Os acadêmicos participantes do projeto, relataram que antes de se inserirem no projeto de extensão não tinham pensado como poderiam atuar em uma área tão diferente da sua. Perceberam que “olhares diferentes” podem atuar sobre o mesmo fenômeno e impactar com resultados positivos. Entendem agora o processo de outra forma, reconhecendo as dificuldades e desafios para povos que falam línguas diferentes e que possuem cultura e hábitos diferentes do nosso.

Outro aspecto referenciado é a possibilidade de formulação de críticas às situações antes não vivenciadas no sentido de observação da necessidade de mudanças sociais. Verifica-se nesse cenário da migração uma pressão social e econômica que refletem as marcas da exploração e exclusão social, envolvendo a criminalização, informalidade e flexibilização nas relações de trabalho. As expressões culturais, modo de vida desses indivíduos e sua família nos faz pensar na questão social a ser enfrentada, que requer o reconhecimento do fenômeno da migração pelo Estado e suas consequências para o enfrentamento por meio de políticas públicas e pela rede sócio assistencial em defesa da vida e dos direitos.

Assim, a participação em projetos de extensão contribui para o exercício da cidadania como importante locus para a transformação pessoal, amadurecimento e formação cidadã, pois a extensão atua na transformação social e pessoal.

## Referências:

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, outubro de 2013.

ANÇÃ, M. H. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. XIII ENDIPE, 23-26, Abril 2006. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <endipe.pro.br/anteriores/13/painéis/paineis\_autor/T2660-1.doc> acesso em julho de 2017.

BEHERING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. 9ªEd. São Paulo: Cortez, 2011.

CARTA DE CAMPINAS – FOREXT, 2004 Disponível em <http://pucminas.br/documentos/campinasforext.pdf>.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

IAMAMOTO, Marilda V. O Serviço Social na cena contemporânea. In Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

OLIVEIRA, A. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração em Grosso, M<sup>a</sup>. J. (dir.) Educação em Português e Migrações, Lidel, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>.

SILVA, F. R. Caracterização da mobilidade veicular e o seu impacto nas redes veiculares tolerantes a atrasos e desconexões. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Sistemas de Informação. Rio de Janeiro, RJ. 2010.

# Territorializar la extensión universitaria: diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento

Autores: Dana Valente Ezcurra, Agustina Girado, Alejandro Migueltoarena  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Para citación de este artículo: Ezcurra, D.; Girado, A. y Migueltoarena, A. (2020). Territorializar la extensión universitaria: diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 16/12/2019

Palabras clave: Extensión universitaria – Territorio – Diálogo de saberes – co-construcción de conocimiento  
Keywords: University Extension - Territory - Knowledge dialogue - knowledge co-construction

---

## Resumen

En el presente artículo abordamos las discusiones implicadas en la territorialización de la universidad, profundizando en el rol de la extensión universitaria y la función social del conocimiento. Estas reflexiones se han nutrido de las experiencias de trabajo realizadas colectivamente en el marco de distintos proyectos de extensión, que permitieron articular diversas intervenciones y acciones vinculadas al Acceso Justo al Hábitat y el Derecho a la Ciudad en Tandil (Buenos Aires, Argentina) desde el año 2013 a la actualidad.

Con el objetivo de relacionar diversos enfoques y prácticas es que nos preguntamos cómo territorializar la universidad; atendiendo a las respuestas que suscita este interrogante la estructura argumental se ordena en tres apartados. El primero de ellos aborda los debates en torno a las perspectivas desde las que se conceptualiza la Extensión Universitaria y su función social, profundizando en sus implicancias respecto a la construcción de

territorios y territorialidades. El segundo, recupera la función social del conocimiento, discutiendo los requerimientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos exigidos para el diálogo de saberes y la co-construcción de conocimiento. Finalmente, compartimos algunas reflexiones situadas sobre nuestras experiencias de trabajo, pretendiendo contribuir a la construcción de prácticas integrales, que desde el territorio y junto a organizaciones sociales avancen en la transformación de las desigualdades con un horizonte de justicia social y espacial.

## **Abstract**

In this article, we address the discussions involved in the territorialization of the University, deepening the role of the University Extension and the social function of knowledge. These reflections have been nourished by the work experiences carried out collectively within the framework of different Extension Projects [1], which allowed to articulate various interventions and actions related to Fair Access to Habitat and the Right to the City in Tandil (Buenos Aires, Argentina ) from 2013 to the present. With the objective of relating various approaches and practices, we ask ourselves how to territorialize the University. In response to the answers raised by this question, the plot structure is organized in three sections. The first of these addresses the debates around the perspectives from which the University Extension and its social function are conceptualized, deepening its implications regarding the construction of territories and territorialities. The second recovers the social function of knowledge, discussing the ontological, epistemological and methodological requirements demanded for the dialogue of knowledge and the co-construction of knowledge. Finally, we share some reflections on our work experiences, trying to contribute to the construction of integral practices, which from the territory and together with social organizations, advance in the transformation of inequalities with a horizon of social and spatial justice.

## **Introducción**

El presente artículo recupera algunas reflexiones suscitadas en el marco de diversas experiencias de extensión universitaria desde el año 2013 a la actualidad, las cuales resultan preciso mencionar brevemente ya que dan cuenta del trabajo continuo realizado en materia de Acceso Justo al Hábitat y Derecho a la Ciudad, y porque además permiten ilustrar el trabajo de articulación y de co-construcción con numerosos actores sociales a nivel local y provincial.

En este sentido, en primer lugar se destaca nuestra participación en la Asamblea por Tierra y Vivienda, la cual se originó en el año 2013 a partir de situaciones de desalojo en el barrio “La Movediza”. En ella se discutieron las formas de gestión municipal en lo que respecta a la problemática habitacional de Tandil y se procuró realizar un acompañamiento de los vecinos, en términos sociales y jurídicos, a los fines de evitar la vulneración de derechos. En segundo lugar, la realización en el año 2014 del I Foro Local de Acceso al Hábitat, una actividad que se pensó como un proyecto de voluntariado universitario, que si bien no fue aprobado en la convocatoria presentada igualmente logró concretarse. En él participaron diversas organizaciones sociales y políticas, vecinos, funcionarios y

estudiantes universitarios de la ciudad de Tandil, socializando sus experiencias de lucha, intervenciones en el territorio y reclamos en relación al acceso al hábitat.

En tercer lugar, en el período 2016-2018 se logró realizar el “II Foro de Acceso al Hábitat”, siendo éste un proyecto de voluntariado universitario. En el marco del mismo, se establecieron vinculaciones con diversas organizaciones que vienen trabajando la cuestión del hábitat en la ciudad de Tandil: La poderosa (barrio Villa Cordobita), Patria Grande (barrio Movediza-Tropezón), vecinos del Plan Federal (barrio Movediza), Mujeres Sin Techo (barrio Tunitas) y Asociación Civil Docente (barrio Movediza). Además, se articuló con el Foro de Organizaciones de Tierra, Infraestructura y Vivienda de la Provincia de Buenos Aires (FOTIVBA). En el marco de este proyecto se realizaron diversas actividades, entre ellas un taller de hábitat titulado “Diagnóstico participativo y diseño de instrumentos sobre el acceso al hábitat en Tandil”, en septiembre del año 2017, y la publicación de la revista “Hábitat en Tandil”, cuyo N°1 fue publicado en diciembre de 2017, desde el Eje “Hábitat y Derecho a la ciudad” del Observatorio Social de la FCH –UNICEN.

Finalmente, en los años 2018 y 2019 se desarrolló el proyecto de extensión “Hábitat y Derecho a la Ciudad: metodologías participativas, diagnóstico de problemas y articulación territorial” en los barrios Villa Gaucho, Palermo y Selveti, que habilitó un trabajo conjunto entre diversos actores sociales (Mesa Barrial, Escuela Secundaria N°14, Escuela Primaria N°32, Jardín de Infantes N°926, Centro de Día “Pajaritos de la calle”, Territorio Cultural y el Observatorio Social de la FCH-UNICEN). Todas estas experiencias han sido centrales para repensar cómo territorializar la universidad, habilitar un diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento, aspectos que se abordarán con mayor detenimiento en los próximos apartados.

## **Debates sobre la extensión y la función social de la universidad**

Un siglo después de la Reforma Universitaria muchas de sus proclamas siguen presentes, constituyendo un motor de cambio social e institucional y, también, un desafío abierto, que se redefine permanentemente al compás de los movimientos y transformaciones de nuestras sociedades latinoamericanas. Los principios de la Reforma incorporaron: “[...] una serie de planteamientos políticos y sociales, dentro de los cuales aparece el fortalecimiento de la función social de la universidad” (Ortiz Riaga y Morales Rubiano, 2011: 352). Este planteamiento, que remite a los sentidos del vínculo entre universidad y sociedad, constituye un aspecto central para comprender la naturaleza política de esta relación. En torno a ella construimos la reflexión, indagando la práctica social, cultural e histórica de dicho vínculo, a partir de (re)preguntarnos respecto a cinco aspectos constitutivos: para qué (objetivos y propósitos que guían la acción); para quiénes (atento a quienes sean -y también quienes no sean- definidos como destinatarios); cómo (perspectivas y diseños metodológicos); por qué (naturaleza pedagógica, ética, política y epistemológica); y con quiénes (actores y organizaciones sociales con los cuales se prioriza la acción, la cual es situada y colectiva).

Las transformaciones sociales durante el siglo XX dieron origen a diversas concepciones sobre este vínculo, impulsando distintos modelos de universidad y de práctica extensionista (González y González, 2003; Tommasino y Cano, 2016a). Consideramos que un análisis crítico de los mismos sólo puede construirse tomando como punto de

partida la función social de la universidad, puesto que ésta: “[...] es la que permite una definición teleológica propia de la extensión de las universidades latinoamericanas” (Serna Alcántara, 2007:1). En este sentido, ante el interrogante de cómo pensar la extensión, coincidimos en señalar que es posible conceptualizar dos grandes modelos de práctica extensionista: por un lado, el difusionista– transferencista, de carácter más tradicional y, por otro, el de extensión crítica, de vocación transformadora (Tommasino y Cano, 2016b).

En ambos modelos subyacen diferentes concepciones sobre las formas de interpretación, producción y apropiación del sentido de la universidad y de la función social del conocimiento que en dicho ámbito se produce. Estas concepciones son las que se ponen en juego en el desarrollo de las prácticas cotidianas de extensión, investigación, enseñanza y gestión universitarias. Indiscutiblemente, se trata de una cuestión política, social e institucional que atraviesa a las universidades desde sus orígenes, puesto que éstas no constituyen un bloque monolítico, sino que son un campo de disputa entre distintos intereses y prácticas. Esta dimensión propiamente política, se expresa en ellas como una dualidad: “[...] por un lado son herramientas de las clases dominantes y por otro, cuna de nuevas fuerzas que objetan la dominación y participan junto con otros sectores sociales en su superación” (Díaz de Guíjarro, 2015: 27). Por esta razón, si pretendemos disputar la función social del conocimiento, uno de los principales desafíos que nos exige la realidad latinoamericana del siglo XXI es territorializar la universidad.

Pero, ¿qué significa territorializar la universidad? Dar respuesta a este interrogante requiere reflexionar sobre el vínculo entre conocimiento y poder, profundizando en sus implicancias sobre la construcción de territorios y territorialidades. Si bien el concepto de territorio tiene un carácter polisémico, la disputa es un aspecto fundamental para su definición. Mayormente, en los análisis del territorio ha predominado su dimensión material, ya sea como espacio apropiado por los grupos sociales o como espacio social y espacio vivido (Capel, 2016), siendo entendido como un sitio construido por el movimiento histórico de las relaciones de dominación y resistencia. Sin embargo, existen también territorios inmateriales, vinculados al “[...] mundo de las ideas, de las intencionalidades, que coordina y organiza el mundo de las cosas y de los objetos: el mundo material [...] con la misma lógica del territorio material, como la determinación de una relación de poder” (Mançano Fernandes, 2008:15).

Cuando se piensa la extensión universitaria, generalmente aparece la idea de “salir”, “bajar”, “acercarse” al territorio, pero el territorio no puede reducirse a una dimensión espacial, sino que, como hemos visto, los territorios están hechos de relaciones sociales. Así, lo que buscamos resaltar con la discusión de territorializar la universidad (tanto en sus implicancias materiales como inmateriales) es la construcción de vínculos, diálogos, interacciones con diversos actores y organizaciones sociales que permitan problematizar -y co-construir- la función social de la producción de conocimientos. Aquí radica un elemento central de la naturaleza política del vínculo universidad y sociedad, que debe ser comprendido en su reflexividad (en tanto crítica dialógica y situada de prácticas y relaciones) y su capacidad creadora (en términos epistémicos, subjetivos, simbólicos, tanto materiales como inmateriales); su potencia instituyente y su fuerza de cambio político y social. Con este propósito, es necesario construir vínculos en base al respeto y la valoración de los saberes de quienes habitan el territorio, entendiendo que la producción de un conocimiento socialmente relevante implica la posibilidad de interpelar los saberes académicos



de manera situada, mediante una experiencia que habilite el diálogo y permita visibilizar situaciones de opresión que se encuentran opacadas o ausentes en los discursos científicos. De esta forma, si bien el saber académico posee la legitimidad para teorizar, caracterizar y problematizar diversas situaciones de la realidad social, en su retroalimentación y diálogo (en igualdad de condiciones ontológicas) con los saberes populares, adquiere la capacidad de promover la construcción de un conocimiento con mayores niveles de significatividad para la comprensión y resolución de los problemas abordados.

Consideramos entonces que el desafío de territorializar la universidad puede interpretarse en dos sentidos -que no son excluyentes entre sí-: uno de ellos, vinculado a disputar los territorios inmateriales, que ordenan y asignan sentido al mundo y a las relaciones sociales; otro, construido a partir de la vinculación y presencia sostenida en los diferentes territorios, como forma de promover la producción de conocimientos situados, dialógicos y orientados a la transformación social. En el siguiente apartado, profundizaremos en los diferentes enfoques, perspectivas, prácticas y dispositivos, a partir de los cuales construir estrategias para territorializar la universidad desde la extensión universitaria.

### **Extensión crítica, diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento**

En la historia argentina reciente se han realizado importantes avances en la jerarquización de la extensión universitaria. La creación de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) constituye uno de los hitos más relevantes. A partir de ella, tanto el Consejo Interuniversitario Nacional como la Secretaría de Políticas Universitarias articularon líneas de acción tendientes a: la integralidad de funciones, la formalización de convocatorias de proyectos, la generación de espacios de difusión, reflexión, intercambio y capacitación, el financiamiento gradual y el desarrollo de publicaciones específicas sobre el tema (Herrera Albrieu, 2012).

Los proyectos de extensión y de voluntariado universitario desarrollados por las universidades nacionales se incrementaron y comenzaron a adquirir una importancia significativa en la consolidación de las vinculaciones recíprocas entre Universidad y Sociedad. Esta situación, habilitó un campo de discusión respecto a la importancia de estos programas y, también, sobre la manera de conceptualizar los saberes (co)producidos en estas experiencias. Diversos autores critican la idea de “extensión”, en tanto supone que son las instituciones universitarias las que brindan sus conocimientos a la sociedad, negando el sentido inverso de la relación (Mato, 2019) y, por consiguiente, el carácter histórico-social de la producción de conocimiento, que constituye, siempre, un diálogo de saberes.

En este sentido, actualmente se encuentra en discusión qué se entiende y qué actividades comprende la extensión. Pese a que se han realizado grandes avances, “[...] el movimiento de jerarquización y resignificación de la extensión universitaria protagonizado, principalmente, por varias universidades del Cono Sur, no ha logrado todavía formular un programa político-académico [...] capaz de articularse con las principales discusiones de la agenda universitaria latinoamericana” (Tommasino y Cano, 2016a: 8). No obstante, entendemos que este debate tiene capacidad instituyente y puede fortalecer procesos de transformación social e institucional. Para ello, resulta fundamental impulsar procesos integrales: “[...] que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio

de compromiso social [y] contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, intentando contribuir a la generación de poder popular” (Tommasino y Cano, 2016b:10). En parte, visibilizar las relaciones de poder implicadas en la producción del conocimiento hace evidente la necesidad de adoptar perspectivas que rompan estas asimetrías, repreguntándose respecto a qué conocimiento, para qué relaciones sociales y cómo es producido y apropiado socialmente.

En relación a ello, creemos que resulta de gran aporte (ontológico y epistemológico) la concepción del diálogo de saberes que plantea la necesidad de trabajar en el marco de una concepción de conocimiento pluriuniversitario, superando los límites del pensamiento occidental abismal, que concede a la ciencia moderna “[...] el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso” (de Sousa Santos, 2010: 31). La ecología de saberes supera la relación sujeto-objeto y la subalternización de los saberes populares, ya que se basa en el reconocimiento de la existencia de diversos conocimientos -entre ellos el de la ciencia moderna- interconectados de manera continua y dinámica pero sin comprometer sus autonomías.

Sin embargo, adoptar una perspectiva de la ecología de saberes no implica la ausencia de conflictos. Partimos de reconocer que el intercambio de saberes no está ajeno a las relaciones de poder que estructuran el modo en que históricamente se definen los vínculos entre lo que -en términos generales- se suelen denominar como saberes “académicos” y “de la práctica”. A su vez, también existen desigualdades entre los diferentes actores y organizaciones sociales que intervienen en los procesos situados de co-construcción de conocimiento. Poder problematizar estas cuestiones resulta un aspecto central para reconocer el carácter colectivo y, por consiguiente, fluido, disputado y parcial, de estos procesos de co-construcción de conocimiento.

Por otra parte, esta forma de entender la función social de la universidad también pone en cuestión con quiénes se produce conocimiento y, además, cuál es el lugar de los actores y organizaciones sociales en dicho proceso, lo que conduce a la reflexión sobre los dispositivos institucionales y las prácticas promovidas para territorializarla. Estas definiciones no son ingenuas, no es lo mismo una empresa, una cooperativa, una escuela o un movimiento social; pretender atender por igual las “demandas” de los distintos actores de la sociedad no hace otra cosa que profundizar las desigualdades sociales, puesto que oculta las relaciones de poder existentes, así como los privilegios y exclusiones que condicionan las posibilidades de presentar necesidades en forma de demandas institucionales. Por ello, en la discusión sobre la función social de la universidad, consideramos que la definición de destinatarios constituye una disputa política e institucional de carácter central, en donde la prioridad debe estar puesta en los sectores sociales históricamente postergados, quienes sufren procesos de exclusión, dominación y explotación (Tommasino y Cano, 2016b). Para que esto sea posible no alcanza con una presencia espasmódica, temática y disciplinariamente fragmentada, sino que es indispensable la permanencia, el sentido integral, material y concreto de territorializar la universidad: estar, sentir y pensar desde el territorio y junto con otros, otras y otras, en un proceso colectivo y dialógico.

Una de las estrategias que permite avanzar en esta dirección es la investigación-acción participativa (IAP). Según Fals Borda (1993), esta metodología se caracteriza por: rechazar la relación sujeto-objeto, estableciendo que tanto el investigador como los participantes son sujetos partícipes de una relación de intersubjetividad y no de jerarquía; considerar

que el conocimiento capaz de transformar la sociedad es aquel que permite poner en práctica una conciencia liberadora; valorizar los saberes populares; impulsar la praxis como constructora de los conocimientos necesarios para el cambio social; y, entender la participación como la posibilidad de actuar como partícipes iguales de un colectivo que busca respuestas críticas a situaciones socialmente problemáticas.

Creemos que los elementos analíticos planteados ponen en cuestión aspectos centrales en el proceso de definición de la función social de la universidad y del conocimiento en ella(s) producido. Para avanzar en este sentido resulta necesario construir relaciones (y dispositivos institucionales) que, a partir de la territorialización, pongan en práctica experiencias colectivas, integrales y democráticas, que recuperen el carácter complejo, heterogéneo, dialógico y transdisciplinar de la realidad social latinoamericana de nuestros tiempos.

## Reflexiones finales

Nuestra trayectoria como equipo de trabajo comenzó en el año 2013, habilitando la construcción de diversos vínculos con actores y organizaciones sociales, que permitieron pensar esas experiencias en territorio y poner en valor su dimensión creativa. Estas experiencias se constituyeron en insumos centrales para repensar, tanto las prácticas de extensión, investigación y docencia, como la función social de la universidad, adquiriendo implicancias tanto académicas cuanto políticos-institucionales.

En tanto fueron co-construidas junto con actores y organizaciones sociales, las actividades desarrolladas en el marco de los proyectos de extensión y voluntariado universitario, posibilitaron experiencias situadas de diálogo de saberes y co-producción de información sobre las diferentes situaciones problemáticas que, en materia de acceso justo al hábitat y derecho a la ciudad, se presentaban habitando en los barrios periféricos de Tandil.

De esta manera, los datos que se co-construyeron en estos procesos de investigación-acción, tensionaron las rutinas de investigación cristalizadas, haciendo posible articular temporalidades diversas y asumir otros modos de establecer vínculos en el territorio, permitiendo a los actores y organizaciones sociales legitimar sus acciones y demandas, a la vez que, en dicho proceso, se enriquecieron los saberes, trayectorias y prácticas de todas/os las/os que participaron.

Sin embargo, también se presentaron conflictos que nos exigieron problematizar las estrategias y metodologías de acción, e incluso, las planificaciones y objetivos propuestos. En primer lugar, debido a que no resulta sencillo promover diálogos de saberes horizontales sin una presencia permanente y sostenida en el territorio. Por ello, recurrimos a la reconstrucción colectiva de la historia (Torres Carrillo, 2014), la sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2014) y la democratización de las decisiones (de Sousa Santos, 2010), atendiendo a no coartar la expresión de otras voces y saberes. Para consolidar estos procesos de hacer juntos/as, la opinión de los actores y organizaciones sociales copartícipes es fundamental y debe ser jerarquizada en los procesos de definición. Por consiguiente, la universidad: “[...] debe habilitar esas voces y otorgarles la importancia que se merecen, a partir de la creación [...] de consejos sociales, encargados de auditar los resultados de los proyectos en el área” (Mato, 2019).

Y, en segundo lugar, producto de las dificultades implicadas en las convocatorias a

proyectos de extensión, asociadas tanto a la definición previa de los objetivos y de la planificación, como a los tiempos de intervención (vinculados al año lectivo) y a los (escasos) presupuestos. Estas tensiones y desfases, también constituyen problemas al momento de garantizar la continuidad y el sostenimiento de las acciones en los territorios.

Por estas razones entendemos que estas experiencias no sólo deben valorarse considerando el “éxito” o “fracaso” en la concreción de determinados objetivos, sino que es necesario reflexionar sobre los sentidos y relaciones construidos en su proceso de desarrollo. En tanto su potencialidad radica en la construcción de un accionar dialógico, éste puede ser redefinido de manera situada en los territorios, configurando así, un horizonte colectivo en la lucha política por garantizar el derecho a la vivienda, al acceso a un hábitat digno y a las oportunidades y beneficios que brinda la ciudad.

Paralelamente, cabe resaltar que a través de estas prácticas transdisciplinarias de extensión, ha sido posible articular proyectos pedagógicos con instituciones educativas de los territorios y, a la vez, avanzar en la co-producción de datos orientados a establecer un diagnóstico de las principales problemáticas de acceso al hábitat urbano.

Estas experiencias, en su carácter interdisciplinar, interinstitucional y multiactoral, además de haber enriquecido nuestras prácticas de docencia e investigación, en su proceso de continuidad, hicieron posible -con avances y retrocesos- el diálogo de saberes y la co-construcción de conocimiento sobre el acceso justo al hábitat y el derecho a la ciudad.

Finalmente, quisiéramos señalar que el desafío de territorializar a la universidad y avanzar en la co-construcción de la función social del conocimiento, requiere recuperar y sistematizar la experiencia acumulada -y que seguimos construyendo- en el encuentro con diversos actores sociales. De este modo, gana centralidad el propio transcurrir y la búsqueda por ir ampliando el horizonte de lo posible, aspecto que de ninguna manera puede desvincularse del contexto local y de procesos sociales más amplios. Por último, y específicamente en materia de hábitat, se requiere construir estrategias que posibiliten repensar las políticas públicas y la gestión del territorio, en pos de transformar las desigualdades sociales y espaciales existentes, visibilizando las representaciones diversas -y en tensión- respecto al modelo de ciudad que se busca construir.

## Referencias bibliográficas

Capel, H. (2016). “Las ciencias sociales y el estudio del territorio”. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, Vol. XXI, N° 1, Barcelona.

De Sousa Santos, B. (2010). Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros.

Díaz de Guijarro, E. [et. al.] (2015). Diez debates por una nueva universidad popular, feminista y latinoamericana. Argentina: Secretaría de Extensión de la FUA.

Fals Borda, O. (1993). “La investigación acción participativa y la intervención social”. Revista Documentación Social, N° 92, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=138558>

González, G. y M. González (2003). Universidad, sociedad y extensión universitaria: apuntes para un análisis. Recuperado de: [http://www.sappiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Universidad,\\_Sociedad\\_y\\_extensi%C3%B3n\\_universitaria:\\_apuntes\\_para\\_un\\_an%C3%A1lisis./1441CF5BE17A6CC5C1256DD30047B14B!opendocument](http://www.sappiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Universidad,_Sociedad_y_extensi%C3%B3n_universitaria:_apuntes_para_un_an%C3%A1lisis./1441CF5BE17A6CC5C1256DD30047B14B!opendocument).

Herrera Albrieu, M. (2012). “Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina”. Cátedra Manuel Ancizar (2012-i) Educación Superior y debates para el desafío. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/7472/>

Jara Holliday, O. (2014). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Lima: Ed. CEP Alforja, CEAAL, OXFAM.

Mañano Fernandes, B. (2008). Sobre la tipología de los territorios. Postgrado en Geografía de la UNESP, Campus de Presidente Prudente. Brasil: UNESP.

Mato, D. (24 de Abril de 2019). “La extensión universitaria enriquece la ciencia”. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/189390-la-extension-universitaria-enriquece-la-ciencia>

Ortiz Riaga, M. y M. Morales Rubiano (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias, Vol. 14, N° 2, pp. 349-366.

Serna Alcántara, G. (2007). “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 43, N° 3, México. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2324>

Tommasino, H. y A. Cano (2016a). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. En: Universidades, Año LXVI, N° 67.

Tommasino, H. y A. Cano (2016b). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En Revista Masquedós. No 1, Año 1.

Torres Carrillo, A. (2014). Hacer historia desde Abajo y desde el Sur. Bogotá: Desde Abajo.

# Un cineclub en tiempos de redes

Autores: Gabriela Cruder, Juana Maldonado, Antonia Díaz, Silvana Suárez  
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Para citación de este artículo: Cruder, G.; Maldonado, J.; Díaz, A. y Suárez, S. (2020). Un cineclub en tiempo de redes. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 20/08/2019      Aceptación final: 13/12/2019

Palabras clave: cineclub, comunicación/educación, imagen.  
Keywords: cineclub, communication/education, image.

---

## Resumen

El artículo da cuenta de la acción de extensión: “Cineclub digital” que se desarrolla con modalidad a distancia, utilizando la plataforma digital de la Universidad Nacional de Luján.

Recorremos brevemente los elementos que participan del proyecto, por lo que expone- mos los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, políticos y comunicacionales en los que se enmarca la propuesta, como así también algunos alcances y prospectiva.

Entendemos que participando de un planeta cada vez más interrelacionado como consecuencia del desarrollo y de la expansión de las diversas posibilidades tecnológicas, tenemos necesidad imperiosa de interrogarnos, de reflexionar, de pensar qué mundo es- tamos colaborando en construir y cómo.

Finalmente, los invitamos a participar del Cineclub digital de la UNLu.

## **Abstract**

The article gives an account of the Extension Action: “Digital Cineclub” that is developed with distance mode, using the digital platform of the National University of Luján. We briefly explore the elements that participate in the project, so we expose the epistemological, pedagogical, political and communicational foundations in which the proposal is framed, as well as some scope and prospective. We understand that participating in an increasingly interrelated planet as a result of the development and expansion of the various technological possibilities, we have an urgent need to question ourselves, to reflect, to think about what world we are collaborating to build and how. Finally, we invite you to participate in the UNLu digital Cineclub.

## **Mirando dos imágenes, pensamos**

Para la escritura de este artículo tomamos tres imágenes inspiradoras que frecuentemente visitamos cuando pensamos en el campo de la comunicación/educación.

La primera de ellas nos deja ver a un grupo de seres humanos reunidos en torno del fuego, sus piernas cruzadas, seguramente conversando y relatando lo sucedido durante el día. Alcanzamos a ver una caverna, o la imaginamos dado que la imagen nos muestra figuras y objetos sin estridencias de color ya que sólo están presentes tonalidades del marrón, más fuerte o apagado, estableciendo contrastes. La segunda de las imágenes, que presenta las mismas características en cuanto a color y modo de ilustrar, nos muestra a un grupo de seres humanos, pero esta vez reunidos en semicírculo en torno de un televisor.

En principio, estas dos imágenes nos permiten reflexionar acerca de nuestra condición en tanto seres humanos, y lo que nos hace humanos: el lenguaje, la comunicación, la posibilidad de utilizar signos para la transmisión de saberes, etc., todo ello forma parte del acto de educar. Construimos cultura, sociedad, y las hemos complejizado desde que como especie realizamos el salto cualitativo que implica la posibilidad de simbolizar. Entre las dos imágenes mencionadas aquí, existe tantísimo tiempo transcurrido pero no es parte de este artículo introducirnos en tan cavernosas disquisiciones; lo cierto es que desde mediados del siglo pasado, nuestras sociedades electrodependientes -y quienes participamos de ellas-, se encuentran cada vez más, y más tiempo cada día, en estrecha vinculación con las pantallas. Sin embargo, esta relación ha ido mutando de la mano de las novedades técnicas y nuestra cultura tanto como nuestra sociedad han venido transformándose con aceleración, vertiginosamente.

Es en la actualidad, aunque llevamos unos cuantos años en este proceso, el momento en el que nos interpela una tercera imagen, pero esta vez no acudimos a ella observándola representada en el papel. Se trata de una imagen de la que participamos y en la que los seres humanos no están localizados en un espacio común, más que el que habilitan las pantallas, las redes, la experiencia digital... Es en esa tercera imagen donde se instala y -paradójicamente-, encuentra su lugar el Cineclub digital de la UNLu. Pero para dar cuenta de la experiencia necesitamos, en primer término, recurrir a nuestro marco teórico-epistemológico, para abordar muy brevemente los conceptos que tenemos presentes, y que han sido y son motor de la apertura de nuestra Sala-pantalla de proyección y debate.

## **Educación/comunicación, extensión, mediaciones tecnológicas, lenguajes**

*“A través del diálogo se opera la superación de lo que resulta un nuevo término: no ya educador del educando, no ya educando del educador, sino educador educando con educando-educador. De este modo, el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. (...) Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1972, p. 86).*

Paulo Freire escribió estas palabras en el año 1968 en *Pedagogía del oprimido* y en ellas se concentra un aspecto esencial de su propuesta educativa: el diálogo. Una educación que se construye con las clases populares y que busca la transformación de la sociedad liberando a quienes sufren las consecuencias de un sistema político y económico injusto y desigual. Hoy estas definiciones siguen vigentes, pero nos preguntamos: ¿qué significa dialogar? O mejor dicho, ¿qué características tiene el diálogo en la actualidad, cuáles son los canales que nos permiten dialogar? Sabemos que las TIC son parte de la cotidianidad en nuestra sociedad y que su presencia trae consigo una transformación de los procesos culturales y los discursos. En consecuencia, las prácticas de las instituciones sociales, entre ellas la educación, se ven interpeladas y participan de estos cambios. Esta transformación tecnológica cambia también la mediatización del diálogo, las formas comunicativas, los modos de encuentro, de intercambio. Retomando la idea de diálogo en el contexto desde el cual Freire nos habla, ¿no nos lleva esto a tener que repensar el concepto de educación popular, el de extensión, en el marco de las transformaciones sociales y culturales que las mediatizaciones tecnológicas traen consigo? Creemos que sí. No porque haya quedado atrás el fin liberador de la educación popular ni porque hayan cambiado substancialmente las condiciones de existencia de los sectores populares, pero sí porque han cambiado las formas comunicativas y con ellas, los modos de las construcciones comunitarias, políticas y sociales.

Entonces, ¿desde dónde repensar estas categorías? Cuando nos planteamos estas búsquedas lo hacemos a partir de una posición epistemológica, es decir, planteando un modo de construcción de conocimiento. Es aquí donde queremos citar un concepto planteado por Walter Mignolo (2007), y retomado por otros pensadores:

*“los modos de construcción del conocimiento y los respectivos modos de validación del conocimiento (la epistemología) mantienen una relación directa con los lugares de enunciación. Occidente ha sido el lugar “geopolíticamente” clave de la validez o invalidez de los discursos planetarios” (Blanco, 2009, p.89).*

Si todo conocimiento es conocimiento en situación, esta “geopolítica del conocimiento” permite pensar la construcción de otras epistemologías que ya no dependen para su validación del reconocimiento del pensamiento hegemónico de raíces eurocéntricas, sino del derecho de construcción de conocimiento que tienen los pueblos; derecho que siempre han ejercido pero que el sometimiento colonial y la epistemología oficial han menospreciado.



Esto implica posicionarnos, conscientes de que hay una política y una didáctica que -no por implícitas- han dejado de promover una cierta educación de la mirada que, paradójicamente, oculta los mecanismos, formas, y conceptos involucrados en la producción y circulación de estas representaciones.

En conclusión, planteamos que pensar la educación popular, mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, situándonos geopolíticamente en nuestro contexto latinoamericano, es una tarea necesaria para seguir construyendo una educación liberadora. En este punto, el encuentro con los otros, con las otras, el diálogo con este sentido, enmarcado en la propuesta freireana, es el núcleo en el que nos posicionamos.

## **Cineclub digital UNLu**

*“... La larga tradición cineclubística porteña (y argentina) arranca en el Cine-Club de Buenos Aires que tuvo lugar en el marco de la Asociación Amigos del Arte entre 1929 y 1931.(...) Se sabe que el principal impulsor del proyecto fue el cineasta León Klimovsky, (...) como también que participaron varios importantes escritores, artistas e intelectuales de la época; entre ellos, Jorge Romero Brest, Horacio Coppola, Héctor Eandi, Ulyses Petit de Murat, Jorge Luis Borges, José Luis Romero, ... (...) Los antecedentes y la inspiración con la que contaron fue mayormente europea, en especial el Ciné-Club de France, fundado por el crítico y cineasta Louis Delluc en 1920, o la Film Society de Londres (llevada adelante por ilustres como H. G. Wells, George Bernard Shaw y John Maynard Keynes); pero se destacaron por no atarse a ninguno de estos referentes. (...) A través de, entre otros, el Cine Arte de Klimovsky y Elías Lapzeson, el Club Gente de Cine de Rolando Fustiñana “Roland”, la Cinematoteca Argentina y el Cine Club Núcleo, aquella experiencia pionera se prolongaría, con bastante continuidad para un país de una inconstancia institucional abrumadora, a lo largo de las siguientes ocho décadas, y contando” (Kairuz, 2008)*

Si bien desde su origen el cineclub ha sido una institución convocante para los amantes de la pantalla grande, y en épocas más cercanas cuando avanzó la proyección mediante video reproductores hogareños al punto de hacer peligrar el hecho de mirar cine en la sala de cine, se convirtió en un bastión de defensa; también es interesante rescatar la otra vertiente del carácter de esta institución, en tanto promotora del cine de autor y/o de temáticas específicas donde tantísimas obras han tenido albergue asegurado. Es, justamente, este carácter el que nos interesó remarcar dado que es nuestra intención generar ciclos que agrupen filmes de reconocidos directores que nos dejan ver su particular mirada acerca de los temas en los que focalizan.

Teniendo presentes estos y otros antecedentes, en cuanto al Cineclub Digital cabe decir que se trata de una propuesta implementada como una acción de extensión que se asienta en las reflexiones y en las acciones que se desarrollan como parte del trabajo de investigación y de docencia que con eje en las imágenes venimos desarrollando, especialmente en el seminario: “Lenguajes y utilización de los medios en la educación”, que es parte de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, asignatura que también se ofrece como materia optativa para Profesorado de Educación Media de Adultos y el Profesorado en Ciencias de la Educación.

El objetivo que se propuso alcanzar la apertura del “Cineclub digital” es contar con un espacio sostenido de estudio, reflexión, análisis e intercambio acerca de las imágenes, los distintos dispositivos en los que se despliegan generando sentidos sobre diferentes temas: los medios, la tecnología, la educación, etc.

Para el desarrollo de la experiencia, acondicionamos una de las aulas que ofrece la plataforma digital e-ducativa de la universidad dado que nuestro cineclub se desarrolla totalmente a distancia.

Participan del cineclub integrantes de la comunidad universitaria de la UNLu e invitados que se acercaron a partir de la difusión realizada por distintos medios como afiches, correo electrónico, medios locales, como así también a través de la página web y el Boletín de Noticias de la universidad.

En la sala digital dispuesta para el Cineclub, además de la sala de proyección, contamos con una biblioteca digital -hay entrevistas, novelas, textos académicos, etc.-, y un espacio destinado al foro-debate donde cuando disponemos/podemos, conversamos, dialogamos, compartimos lo que vamos experimentando a partir del visionado de las películas y/o también de las lecturas que vamos realizando.

Implementar el cineclub digital en el marco del campus virtual de nuestra universidad es una decisión pedagógica meditada porque elegimos valernos de las herramientas tecnológicas disponibles dado que el núcleo de la propuesta radica en el diálogo, la comunicación, la participación horizontal de todas y todos quienes así lo deciden, utilizando los foros y el chat, además de la mensajería. Con esta batería de herramientas virtuales se concretó un espacio que, cooperativa y solidariamente, permite acceder a los contenidos allí publicados e intercambiar opiniones, consideraciones, interrogantes, etc., entre aquellos que son “socios” del cineclub.

Disponiendo de la mirada de distintos directores cinematográficos, los que en su mayoría transitan carriles periféricos al cine comercial, el ciclo inaugural -“Sobre el poder de las imágenes”- se desarrolló en el año 2018. En esa oportunidad nos aproximamos al estudio y el análisis de las imágenes, y pensamos acerca de ellas a partir de las siguientes películas: La cueva de los sueños olvidados de Werner Herzog (2010); Cigarros de Wayne Wang (1995); Puente Llaguno. Claves de una masacre de Ángel Palacios. (2004); JFK, caso abierto de Oliver Stone (1991); y Loving Vincent de Dorota Kobiela- Hugh Welchman (2017).

El espacio del cineclub 2018 fue valorado positivamente como un lugar de lectura -de libros y artículos como de textos audiovisuales-, y de reflexión, según lo señalado por los participantes. Lleno de emociones, sensaciones, posturas teóricas pero también de líneas de pensamiento que posibilitan el contacto con otros libros o películas, y con distintas líneas de reflexión, los/las participantes nos han sugerido y aportado nuevos materiales de lectura en diferentes formatos, contribuyendo a profundizar y multiplicar tanto la mirada de los socios y las socias como del equipo de extensión, y al mismo tiempo, estas nuevas lecturas también justificaban las argumentaciones de sus intervenciones en los foros dando cuenta del poder de las imágenes.

El objetivo que nos propusimos alcanzar en el ciclo 2019 “Sobre el poder de los medios”, que se encuentra en desarrollo al escribir estas líneas, es una aproximación a su estudio y análisis partiendo del visionado de distintos films que piensan acerca de las imágenes y los discursos que recibimos a diario a través de las pantallas. Abordando la temática tomando

núcleos específicos -la TV y sus géneros, la noticia, etc.-, esperamos lograr profundizarlos, problematizarlos y ponerlos en discusión en los espacios de intercambio. Las películas seleccionadas han sido: *The Truman show* de Peter Weir (1998); *Mentiras que matan* de Barry Levinson (1997); *Detrás de las noticias* de Ron Howard (1994); y *La guerra por otros medios* de Christian Jure y Emilio Cartoy Díaz (2010).

Durante mucho tiempo -desde la aparición de la televisión, principalmente- se desarrolló un intenso movimiento de rechazo a las pantallas: a los contenidos que se ofrecen, a los personajes que se promueven, a los modelos que estimula, al lenguaje utilizado, etcétera. Sin embargo, y con el paso del tiempo, distintas voces se alzaron reconociendo los aportes que implican en la vida cotidiana de niños y jóvenes, y también de los adultos, las diversas fuentes mediáticas a las que pueden acceder.

Conocer la importancia del papel que desempeñan los medios de comunicación/las pantallas en el proceso de socialización, y en la vida cotidiana, implica atender a las continuidades y rupturas que plantean las tecnologías, convocando a la reflexión y discusión en torno de las necesarias redefiniciones y los posibles significados que adquieren hoy la comunicación (localización/deslocalización-sincronía/asincronía, la aceleración de los intercambios comunicativos, etc.) y la (in)materialidad de la memoria fijada en soportes rápidamente obsoletos, etc. En este sentido, los filmes colaborarán en que repensemos el impacto que, parafraseando a Jesús Martín Barbero, nos provoca la aparición de un ecosistema comunicativo que se está convirtiendo para nuestras sociedades en algo tan vital como el ecosistema verde, cuya manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan.

La tercera imagen, la que no podemos corporizar porque ha operado la expansión que alcanzan a escala planetaria las redes y las pantallas que brindan contenidos /posibilitan la comunicación, y con ella la desterritorialización de los sujetos participantes, nos vuelve al interrogante: cómo logran los medios corporizar los discursos hegemónicos. Desde el cineclub digital y dialogando en torno de esta y otras preguntas pretendemos colaborar en desenmascarar, decodificar, descolonizar su construcción y la nuestra como ciudadanos.

Para finalizar, sólo nos resta cursar a las lectoras y los lectores de este artículo una invitación: ¡Sean bienvenidas y bienvenidos a participar del cineclub digital! Escribannos a [cineclubdigital@unlu.edu.ar](mailto:cineclubdigital@unlu.edu.ar)

*Allí estamos aguardándol@s.*

## Referencias bibliográficas

Blanco, J. (2009). "Más allá de la postcolonialidad y subalternidad: Walter Mignolo y el giro decolonial". En Blanco, J. *Cartografía del pensamiento latinoamericano contemporáneo*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Cuadernos Winaq.

Eseverri, M. (2019). "Víctor Iturralde Rúa y la especificidad de lo infantil. Un primerísimo primer acercamiento". En *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* No. 74, Año XX. Buenos Aires: Publicaciones DC, UP.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

García, M. M. y Gonzalo, D. A. (2018). "Comunicar y educar en un mundo hipermediatizado. Pautas para el diseño de narrativas multimodales". En *Questión*. Revista académica

de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Volumen 1. Número 60. (Disponible en la web)

Kairuz, M. (2008). “El despertar de la cinefilia”, Página 12, 14/12/2008. Consultado en: <https://www.pagina12.com.ar> > 9-4992-2008-12-14 -

Martín Barbero, J. (2002). “Técnicidades, identidades, alteridades”. En Revista Diálogos de la Comunicación, Lima.

Mignolo, W. (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Streck, D., Redín, E. y Zitrosky, J. (2008). Diccionario Paulo Freire. Bello Horizonte: Auténtica Editora.

# Una experiencia extensionista. Las relaciones asimétricas de poder entre los géneros

Autores: Iraí Aylén Álvarez, Valentina Barale Strizich, Silvina Andrea Arias, Gisela De Trovatto, Agustina Fernández, Ana Paula Jorquera, Valentina Sánchez Cruceño, Nazarena Torres. Universidad Nacional de San Luis.

Para citación de este artículo: Álvarez, I.; Barale Strizich, V.; Arias, S.; De Trovatto, G.; Fernández, A.; Jorquera, A.; Sánchez Cruceño, V. y Torres, N. (2020). Una experiencia extensionista. Las relaciones asimétricas de poder entre los géneros. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 21/08/2019      Aceptación final: 28/11/2019

Palabras clave: Extensión – Talleres – Psicoanálisis – Género  
Keywords: Extension - Workshops - Psychoanalysis – Gender

---

## Resumen

El objetivo de este artículo es compartir nuestra experiencia como integrantes del proyecto de extensión: “Las relaciones asimétricas de poder entre varones y mujeres. Intervenciones a nivel grupal en la comunidad de San Luis”, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

El marco teórico es el psicoanálisis con enfoque de género, ya que se considera que éste contribuye a comprender y a visibilizar los prejuicios, mitos y creencias que circulan en la sociedad sobre la dominación masculina hacia el género femenino.

El equipo de trabajo está conformado por cinco docentes de la casa de estudios, ocho alumnas avanzadas de la carrera de Licenciatura en Psicología y dos mujeres representantes del gremio ATE. Es relevante destacar que este Proyecto de Extensión surgió a raíz de una demanda concreta que les realizó el Secretario General del mencionado gremio a las docentes que dirigen y codirigen el proyecto.

Las actividades de las que participamos y a las cuales nos referimos en este trabajo son el desarrollo de diferentes talleres llevados a cabo en distintos ámbitos de la ciudad de San Luis.

Consideramos que hemos logrado producir una articulación solidaria entre lo que nosotras podemos transmitir a la sociedad a partir de lo recibido en el ámbito académico en la universidad pública y lo que la comunidad tiene para ofrecernos.

## **Abstract**

The aim of this article is to share our experience as members of the Extension Project: “Asymmetric power relations between men and women. Interventions at group level in San Luis society”, which belongs to the Faculty of Psychology of the National University of San Luis. The theoretical framework adopted is Psychoanalysis, with a focus on gender, since it is considered to contribute in the understanding and visibilization of the prejudices, myths and beliefs that circulate in society about male dominance. The work team is made up of five teachers from the National University of San Luis, eight advanced students from the Licentiate Program in Psychology and two female representatives from ATE, a State workers’ union. It is important to point out that this Extension Project arose as a result of a specific request of the union’s General Secretary to the teachers who direct and co-direct the project. The activities we participate in, and to which we refer in this work are the development of different workshops carried out in different areas of the city of San Luis. We consider that we have managed to jointly articulate between what we can transmit to society from what we received in the academic field from a public university and what the community has to offer us.

## **Introducción**

La extensión universitaria cumple un importante papel en la creación y la resignificación de los vínculos entre la universidad y la sociedad que está siempre mediada por el conflicto social. Sus características y alcance están relacionados a las tensiones y disputas entre los procesos universitarios, sociales, políticos, económicos y culturales.

En las distintas universidades latinoamericanas, la extensión fue asumiendo diferentes funciones con características variadas, aunque en todas se dio de modo disociado de los procesos de investigación y enseñanza universitaria. Cabe señalar que se le destinan escasos recursos económicos y presenta dificultades para consolidar programas y objetivos a nivel político a largo plazo.

Consideramos que la tarea extensionista debería ocupar un lugar de mayor importancia dentro del contexto universitario, ya que implica un gran potencial de transformación en la comunidad.

El objetivo de esta presentación es compartir nuestra experiencia como estudiantes de la Licenciatura en Psicología e integrantes del proyecto de extensión: “Las relaciones asimétricas de poder entre varones y mujeres. Intervenciones a nivel grupal en la comunidad de San Luis”. El propósito de éste es contribuir a la visibilización y concientización de creencias y prejuicios que ordenan, disciplinan, legitiman las diferencias de poder entre mujeres y varones en distintos grupos sociales de la ciudad de San Luis. Es de destacar que el mismo surgió a partir de la demanda que el Secretario General de Asociación de Trabajadores Estatales (ATE) San Luis le realizó al equipo que lo elaboró.

## Marco teórico

El marco teórico referencial de nuestras prácticas como extensionistas está constituido por el entrecruzamiento entre el psicoanálisis y los estudios de género. Esta perspectiva ofrece una vía para comprender el complejo proceso de constitución de la subjetividad. En este se conjugan los mandatos de género, transmitidos por la cultura en un determinado momento histórico con el modo particular en que cada individuo los incorpora y responde a ellos con diferentes posibilidades de reflexión crítica.

Cabe señalar que las/os autoras/es que trabajan desde este enfoque realizan una revisión de conceptualizaciones psicoanalíticas clásicas, que se encuentran impregnadas de un sesgo androcéntrico y patriarcal.

En acuerdo con Meler (2013) asumimos que el género es una categoría de análisis relacional que permite estudiar los vínculos entre hombres y mujeres, así como la circulación de poder entre ellos. En este sentido, hace visible que las características significadas como naturales para cada género son en realidad determinadas cultural e históricamente.

Los distintos modos históricos de subjetivación han sido y son herramientas estratégicas en el disciplinamiento de cada sociedad. El patriarcado como sistema político, económico, religioso y social les adscribe a los varones el lugar de autoridad y liderazgo. Los hombres ocupan la mayoría de los puestos de poder y dirección. Las mujeres en cambio han sido históricamente oprimidas, explotadas y recluidas al ámbito privado, atribuyéndoles las tareas de crianza y cuidado de los miembros de la familia. La función de cuidadora y de sostén de los vínculos amorosos promueve la asimetría y la subordinación femenina. En relación con ello, Lagarde (2012) propone como responsabilidad política y social democratizar el cuidado de los/as otros/as.

De este modo, tanto varones como mujeres estamos atravesados/as por mandatos y estereotipos que tornan muchas veces invisible su efecto negativo por la vía de la naturalización.

A partir del siglo XX, las mujeres comenzaron a replantearse los ideales tradicionales de femineidad y a reclamar el acceso a la autonomía económica y erótica, así como el abandono de la maternidad como único destino. En este contexto, distintas movilizaciones sociales y políticas han intervenido en el marco jurídico en pos de promover la elaboración de normas que transformen derechos establecidos que sólo abarcaban a los varones.

En la actualidad, transitamos un proceso de radicalización de las demandas feministas, cuya presencia atraviesa todos los ámbitos. Es por ello que resulta ineludible un cambio respecto de los estereotipos y los roles que han sido atribuidos, tradicionalmente de modo binario, a los géneros masculino y femenino. En este escenario, los nuevos posicionamientos subjetivos conmocionan las relaciones entre los varones y las mujeres. Diferentes situaciones de tensión se advierten en los ámbitos educativos, de salud, laborales, así como en los vínculos al interior de las configuraciones familiares y de las relaciones sexo - afectivas.

## Nuestra experiencia como extensionistas

Las actividades de las que participamos como estudiantes consistieron en primer lugar en participar de un curso de capacitación con la modalidad de seminario de textos para formarnos.

El propósito del seminario fue poder adquirir herramientas conceptuales necesarias para llevar a cabo los talleres propuestos, desarrollando nuestra capacidad de escucha y observación, así como aprendiendo la modalidad de intervención. Estos encuentros de formación teórica se realizaron cada quince días, con una duración de aproximadamente tres horas cada uno.

Cabe destacar que algunas de las compañeras que estamos participando de este proyecto, provenimos a su vez de distintos espacios de militancia universitaria y/o partidaria. En éstos, cada una ha tenido la oportunidad de formar parte de encuentros, asambleas, marchas y actividades de debate feminista, entre otros. Sin embargo, consideramos que realizar esta tarea extensionista nos brinda la posibilidad de intercambiar con otros sectores de la sociedad que quizá por diferentes razones no se acercan a los espacios mencionados. La formación académica que hemos ido adquiriendo nos permite argumentar con fundamentos teóricos algunas de nuestras ideas, así como enriquecer el debate en los ámbitos de militancia que cada una tiene. En este sentido, creemos que los beneficios de esta experiencia exceden la adquisición de conocimientos teóricos y redundan en un crecimiento personal.

La tarea en la comunidad se organizó en articulación con representantes de ATE, quienes nos posibilitaron el contacto con diferentes espacios laborales en los que se desempeñan sus afiliados/as. Cabe recordar que la propuesta surge a partir de una demanda de la Comisión Directiva del Sindicato mencionado, que planteó la necesidad de comenzar a instalar la discusión sobre las problemáticas de género en estos ámbitos.

La estrategia de abordaje consistió en la implementación de talleres. Cada uno contó con la coordinación y co-coordinación de las docentes, y de dos o tres estudiantes que cumplimos el rol de observadoras no participantes. Nuestra tarea fue la de registrar los diferentes aportes que iban surgiendo y la de observar el despliegue de la dinámica de grupo, para luego compartirlas y debatirlas en las supervisiones.

En los talleres se promueve que las mujeres y los varones tomen conciencia de la asimetría de poder entre los géneros, que puedan cuestionar y desnaturalizar algunos estereotipos y creencias. En este sentido, la actividad apunta a que los/las destinatarios/as puedan a futuro actuar como agentes de concientización y promotores de cambio en sus lugares de trabajo.

Resulta pertinente aclarar que entendemos que la diversidad de las identidades de género es mucho más amplia, pero a fines pedagógicos dialogamos en términos del binarismo masculino-femenino.

Las/os destinatarias/os fueron adultas/os que poseen capitales simbólicos, culturales y económicos muy variados, lo que significó una experiencia enriquecedora, tanto para ellas/os como para nosotras.

Asistir a los talleres fue una vivencia que nos permitió transferir algunos de los conocimientos que hemos adquirido en el ámbito universitario, así como reflexionar sobre nuestros propios cuestionamientos en relación a la temática. Resultó muy interesante



observar cómo aquellos conceptos teóricos abordados en los seminarios podían ser aplicados en la realidad.

Esta salida a la comunidad nos permitió tener una perspectiva más amplia, dejar de lado ciertos prejuicios, así como poner a prueba nuestra capacidad de escucha y de observación.

A partir de los talleres corroboramos que las relaciones de poder entre varones y mujeres se ponen en juego todos los días. Nos interrogamos, ellas y ellos ¿consideran que son relaciones asimétricas?

En el transcurso de éstos, además de situaciones y conflictos relacionados con el ámbito laboral, surgieron relatos acerca de experiencias personales respecto al modo en que cada una/o lo vivía en sus propias familias.

Cabe señalar, que tanto las mujeres como los varones se mostraron con mucha disposición a participar. Sin embargo, fueron las mujeres quienes más valoraron estos espacios y expresaron que les resultaban motivadores, ya que creían que era una de las maneras de poder borrar esas barreras que existen entre los géneros.

Algunos ejemplos que fueron surgiendo, ilustran la desigualación entre varones y mujeres. En el primer taller, que se desarrolló en el Aeropuerto de la Ciudad de San Luis, una controladora aérea comentó que los pilotos eran muy reticentes a recibir órdenes de una mujer y que a menudo le responden de manera violenta. Señaló que esto no sucede cuando es un varón quien da la orden y que la violencia se replica entre los pilotos y las operadoras de la oficina de servicios de información aeronáutica.

En otro de los talleres, llevado a cabo en el Ministerio de Trabajo de San Luis, en un primer momento, las/os trabajadoras/es que participaron sostenían que en las relaciones entre ellas/os como compañeras/os de trabajo no percibían asimetrías. Sin embargo, consideraban que vivían situaciones violentas por parte de varones que acudían a la oficina por diversas consultas. Una de las participantes relató que en su puesto de atención al público, en el que su tarea es brindar información, varias de las personas que le consultaban luego demandaban la atención de un superior varón, demostrando desconfianza en su capacidad para desenvolverse en el trabajo.

A partir de nuestra participación en el proyecto hemos podido vivenciar la necesidad y demanda que existe en la sociedad, de espacios en lo que se pueda dialogar y reflexionar desde la perspectiva de género. Esta situación la advertimos en los encuentros con las/os trabajadoras/os destinatarias/os del taller, en los que surgió la necesidad de discutir, además de lo laboral, otras temáticas. Entre ellas mencionaron la Ley de Educación Sexual Integral y la interrupción voluntaria del embarazo, entre otros. En algunos casos, pudieron articular estas problemáticas con el movimiento social del feminismo y sus aportes. A partir de allí, cada participante tuvo la oportunidad de posicionarse en un espacio de intercambio que le permitió empezar a deconstruir algunos mandatos naturalizados que legitiman y reproducen situaciones de sometimiento y desigualación hacia las mujeres.

Destacamos en esta experiencia el proceso de enriquecimiento recíproco, entre los conocimientos que pudimos transmitir a la comunidad y aquellos que sus miembros tenían para ofrecernos. En este sentido, creemos que logramos producir una articulación solidaria.

Deseamos consignar que una de las integrantes del proyecto, representante de ATE, realizó una puesta en valor de los talleres, destacando el impacto que la universidad públi-

ca a través de la extensión como una de sus funciones, tiene en la sociedad en cuanto a su potencial transformador. Cabe señalar que a partir de la inclusión de ella en el proyecto se comenzó a gestar la creación de la Secretaría de Género al interior del sindicato mencionado, que se encuentra en vías de desarrollo.

## **A modo de conclusión**

A lo largo de nuestras vidas fuimos protagonistas y testigos de situaciones violentas que hoy podemos reconocer como producto de las relaciones asimétricas de poder entre los géneros.

Sentimos como mujeres, estudiantes y futuras profesionales que el proceso de revisión crítica por el cual hemos comenzado a transitar, nos impulsó a salir del estado de comodidad y quietud en el que nos encontrábamos. Los diferentes debates en los que participamos nos exigen romper nuestras propias estructuras, cuestionar el plan de estudios de nuestra carrera, la realidad en la que estamos inmersas y todo aquello que estuvo invisibilizado a lo largo de la historia.

En este sentido, consideramos que integrar este proyecto de extensión aporta a nuestro crecimiento personal y profesional.

Nos hacemos responsables del lugar que estamos ocupando como mujeres, estudiantes y futuras profesionales y del rol que debemos ocupar de aquí en adelante en estos distintos ámbitos.

## **Bibliografía**

Allegue, R. y Carril, E. (2000). El género en la construcción de la subjetividad. Un enfoque psicoanalítico. En De Souza, L; Guerrero, L; Muñoz, A. (Ed.) *Femenino – Masculino. Perspectivas Teórico Clínicas*. (pp. 1-13). Montevideo. Uruguay. Edit. Psicolibros/ Facultad de Psicología, UDELAR.

Burin, M. (1996). Género y Psicoanálisis. Subjetividades femeninas vulnerables. En Burin, M. y Dio Bleichmar, E. (Ed.). (1996). *Género, Psicoanálisis, Subjetividad*. (Pág. 61-99). Buenos Aires. Argentina. Paidós.

Cano Menoni, J. (2015). Lineamientos para el desarrollo de la extensión universitaria. Recuperado de [www.clacso.org](http://www.clacso.org)

Errazuriz Vidal, P. (2012). El psicoanálisis, disciplina que estudia la construcción de la subjetividad humana. En *Misoginia romántica, psicoanálisis y subjetividad femenina*. (pp. 85-96). Zaragoza. España. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Lagarde, M. (2012). La ciudadanía y los derechos humanos de las mujeres. Por la igualdad entre las mujeres y los hombres para una organización corresponsable. En *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias*. (pp. 91-116, 427-432). México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

Meler, I. (2013). Psicoanálisis y género. Deconstrucción crítica de la teoría psicoanalítica sobre la feminidad. En *Recomenzar. Amor y poder después del divorcio*. (pp. 199-227). Buenos Aires. Argentina. Paidós.

# Universidad y escuela: Construcción de sistemas de acompañamiento para la convivencia democrática.

Autores: Leticia Mara Bardoneschi, Aldana Telias, Halina Stasiejko, Soledad Luna  
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Para citación de este artículo: Bardoneschi, L.; Telias, A.; Halina, S. y Luna, S. (2020). Universidad y escuela: Construcción de sistemas de acompañamiento para la convivencia democrática. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión. UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 03/12/2019

Palabras clave: Convivencia - Participación - Intervención situada - Sistema de Acompañamiento

Keywords: Coexistence - Participation - located intervention - Accompaniment System

---

## Resumen

El artículo presenta avances del proyecto de extensión universitaria “Convivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria” (2017-2019) llevado a cabo por la Universidad Nacional de Luján, acorde a un convenio con la Jefatura de la Región Educativa N° IX de la Provincia de Buenos Aires.

El mismo tiene como objetivo central trabajar la convivencia institucional y la construcción conjunta de los consejos de aula, tensionando el modelo de resolución de conflictos punitivo, vertical, jerárquico; y potenciando los esfuerzos de transformación social, mediante el ejercicio genuino del derecho a la participación democrática de todos/as los actores sociales de la comunidad educativa, especialmente de los niños y niñas. Se apunta a institucionalizar los consejos de aula como formas de participación infantil auténtica y real.

Para ello, el proyecto se propone la construcción colectiva de un sistema de acompaña-

miento a los diferentes actores de la escuela primaria, de modo que permita volver a mirar las situaciones habituales propias de la rutina escolar, repensar las miradas de los sujetos e interrogar las maneras reiteradas de nombrar y tomar decisiones.

Se trabaja con las instituciones escolares desde una perspectiva situada, y desde un enfoque psico-educativo que pondere positivamente la democratización de las prácticas escolares, buscando promover una reflexión permanente sobre las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posible determinadas prácticas de trabajo.

En el escrito se desarrollará el marco conceptual desde el cual se diseñó el dispositivo de intervención y sus diferentes instancias de trabajo.

## **Abstract**

This article presents advances of the University Extension Project “Institutional coexistence. Classroom Councils in Primary Schools”(2017-2019), carried out by the National University of Luján, following an agreement with the head of the Educational Region No. IX of the Province of Buenos Aires. Our main objective was to work on institutional coexistence and the joint construction of the Classroom Councils, challenging the punitive, vertical, hierarchical conflict resolution model; and strengthening social transformation efforts, through spontaneous exercises of the democratic participation of all social actors in the educational community, especially children. We aimed to formalize the Classroom Councils as mechanisms of authentic and real child participation. To achieve this, our project focused on the collective construction of a system of accompaniment to the different actors of the primary school, so that it would allow us to look into the typical situations of the school routine, to rethink the subjects’ view point, and to question the usual ways of decision naming and making. We worked with school institutions from a located perspective, and from a psycho-educational approach that positively weighted the democratization of school practices, seeking to promote a permanent reflection on the institutional conditions that enable, sustain and make possible certain work practices. This text develops the conceptual framework from which the intervention device and its different work instances were designed.

## **Introducción**

El proyecto de extensión universitaria que se presentará en el siguiente artículo surge a partir de una acción de extensión desarrollada en el período 2016 por el equipo de la asignatura Psicología Educativa, perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en articulación con la Región Educativa N° IX de la Provincia de Buenos Aires.

Dicha experiencia tuvo por objetivo generar espacios de reflexión colaborativa para la elaboración de estrategias vinculadas a la convivencia y a la participación infantil entre docentes extensionistas, equipos directivos y equipos de Orientación Escolar de 30 escuelas primarias estatales de los cuatro distritos pertenecientes a la región mencionada (Moreno, José Carlos Paz, San Miguel y Malvinas Argentinas).

Con los resultados alcanzados en esa ocasión y en respuesta a las demandas de las autoridades distritales y regionales se elaboró el proyecto de extensión universitaria trienal

el cual permitió ampliar el alcance de la propuesta inicial a la totalidad de las escuelas primarias de los distritos involucrados y desarrollar un sistema de acompañamiento situado a dos de las instituciones participantes del proyecto.

La intencionalidad que enmarca la propuesta es la de potenciar los esfuerzos de transformación social, mediante el ejercicio genuino del derecho a la participación democrática de todos/as los actores sociales de la comunidad educativa, especialmente de los niños y niñas. Se apunta, por tanto, a institucionalizar los consejos de aula como formas participación infantil auténtica y real.

En Argentina, las leyes y normativas ubican a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, activos participantes en la construcción ciudadana y a las escuelas como espacios pedagógicos privilegiados para la promoción de la democratización y el fortalecimiento del lazo social. En ese marco, el capítulo VIII del Régimen Académico del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 1057/14) propone construir dentro de la escuela nuevos modos de distribución del poder y, ubicando a dicha institución como uno de los escenarios políticos responsables de fortalecer saberes vinculados a la construcción de la ciudadanía, sostiene la necesidad de promover prácticas democratizantes. En ese sentido, se busca mediante la organización colegiada de diferentes instancias de gobierno -consejos de aula, consejos de ciclo y consejos institucionales- garantizar la participación efectiva de todos/as quienes comparten la vida de la institución.

Los consejos proponen interpelar las prácticas escolares que históricamente han regulado el estar en la escuela, planteando instancias donde los/as niños y niñas participen activamente del abordaje de situaciones vinculadas a la convivencia. Tradicionalmente las prácticas en la escuela estuvieron signadas por el control verticalista, la sanción y penalización como modo de resolución de los conflictos. Por tanto, los consejos se constituyen en instancias de trabajo institucional en las cuales construir colectivamente nuevas legalidades desde una concepción ética de responsabilidad social, respeto y reconocimiento del semejante.

A partir de las reflexiones obtenidas de los encuentros con los equipos de escuelas en el período 2016 se ha llegado a la conclusión de que, si bien la normativa vigente propone los consejos como parte de la organización en la escuela, son pocas las instituciones que se encuentran trabajando con propuestas de estas características, por tanto, el proyecto de extensión tiene la intención de colaborar con la institucionalización de los consejos de aula como forma de ejercicio de la ciudadanía. Los alumnos aprenden a pensar discutiendo, actuando e interactuando, de forma cada vez más “sabia”, con personas que hacen algo bien, y haciéndolo conjuntamente en cuanto participantes legítimos y “periféricos” (Rogoff, 1993. P: 68).

## **Descripción del proyecto de extensión**

El proyecto de extensión se compone de dos etapas:

La primera etapa (2017/2018) tuvo por objetivo conformar talleres de trabajo colectivo entre miembros de equipos directivos y equipos de Orientación Escolar en la universidad para revisar las prácticas vinculadas a la convivencia y los modos de tramitar conflictos en la escuela, y planificar intervenciones potenciadoras de espacios de democratización y construcción ciudadana.

En la segunda etapa (2019) se buscó desarrollar un trabajo territorial situado de acompañamiento a dos escuelas. En esta instancia se trabajó dentro de las escuelas con los equipos directivos, equipos de Orientación Escolar y los/as docentes de grupo, con el fin de colaborar en la puesta en marcha de los consejos de aula.

### **Primera etapa: Talleres participativos distritales, entendidos como momentos de encuentro y deliberación**

Los destinatarios de los talleres de la práctica extensionista durante el primer período fueron los equipos de directivos (ED) y equipos de Orientación Escolar (EOE) de las escuelas primarias estatales de la zona de incumbencia, en su condición de integrantes de la actividad escolar dedicados al diseño y acompañamiento de los Consejos de Aula.

Los EOE en la provincia de Buenos Aires se constituyen en equipos interdisciplinarios pertenecientes, técnica y pedagógicamente, a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación. Su implicancia es transversal en los diferentes niveles -inicial, primario, secundario y superior- y modalidades del sistema educativo, acompañando la tarea de equipos directivos y docentes. Se componen por diferentes profesionales -psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, trabajadores sociales, sociólogos y fonoaudiólogos-, dedicados a promover una mirada interdisciplinaria en el abordaje, orientación y asesoramiento en las instituciones educativas.

En el marco descrito, los EOE tienen por objetivo realizar intervenciones especializadas en torno a lo comunitario dentro de la escuela y al fortalecimiento de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje acompañando las trayectorias educativas de los/las estudiantes. En este sentido, entendiendo a los EOE como agentes promotores de prácticas críticas desde la complejidad, su participación en los espacios de reflexión colaborativa se constituye en estratégica.

Los espacios de taller se caracterizaron por ser encuentros teórico-prácticos de interacción y comunicación dialogal, de intercambio de experiencias y construcción colectiva de saberes y propuestas pedagógicas vinculadas a la convivencia y la participación infantil. Se trató, mediante la reflexión guiada, de revisitarse las prácticas cotidianas desnaturalizando el hacer escolar, para proponer modos originales de intervenir, desde un paradigma relacional y contextualizado.

Se priorizó la participación activa de los integrantes, quienes recuperaron experiencias concretas poniéndolas en tensión con los marcos teórico-conceptuales compartidos.

Se propuso un trabajo conjunto en dos planos: por un lado, entre miembros de la misma escuela y por otro, entre diferentes instituciones educativas del mismo nivel y distrito a fin de analizar la diversidad de experiencias y situaciones, entendiéndolas como relaciones sociales históricamente constituidas. Se intentó generar un espacio mediante el cual tomar distancia para hacer foco y pensar los tejidos que dan sentido a los aprendizajes en la escuela.

Los talleres se organizaron en diferentes momentos. En un inicio, se propuso la revisión de las concepciones en torno a la convivencia en la escuela de los participantes para luego problematizar las diferentes situaciones cotidianas y las estrategias utilizadas –como antecedentes- en la resolución de conflictos. Finalmente se buscó interpelar a los participantes en la elaboración colectiva, la planificación cooperativa (Lerner, 2017) de nuevas

y originales intervenciones de acuerdo a las características y necesidades identificadas en cada institución.

Los equipos de Orientación Escolar en diálogo con los equipos directivos y en apoyo del equipo de la asignatura Psicología Educacional realizaron lecturas institucionales situadas desde un enfoque sistémico y complejo (Engeström, 1999; Daniels, 2003).

En los espacios de taller, el encuentro propuso analizar, negociar, elaborar acuerdos y proponer estrategias concretas para llevar a cabo y ser sostenidas en cada escuela de acuerdo a sus características y realidades (Rogoff, 1997).

## **Segunda etapa: Intervención en la escuela. Acompañamiento para la implementación de los consejos de aula**

La segunda etapa del proyecto de extensión implicó la elaboración de un dispositivo de trabajo que permitiera al equipo extensionista acompañar a los miembros de la institución en la constitución y sostenimiento de los consejos de aula.

Para ello se elaboró una propuesta organizada en diferentes momentos para lograr espacios de encuentro colaborativo entre los miembros del equipo de la UNLu, los integrantes del equipo directivo, los miembros del Equipo de Orientación Escolar y los/as docentes a cargo de la puesta en marcha de los consejos de aula.

El primer momento plantea encuentros entre el equipo extensionista, el ED y los miembros del EOE para recuperar lo trabajado durante el período de talleres en la UNLu, la normativa vigente y revisar los dispositivos que desde la escuela se vienen sosteniendo para el tratamiento de la convivencia. Así también, se propone coordinar los encuentros con el equipo docente.

El segundo momento tiene la intención de generar espacios de trabajo entre miembros del equipo extensionista, el EOE y docentes de segundo ciclo, con el objetivo de revisar las normas vigentes y marcos teóricos, recuperando la necesidad de constituir a los consejos de aula como espacios de ejercicio efectivo de la ciudadanía y democratización de derechos. A su vez, se busca definir el dispositivo que permitirá llevar a cabo la propuesta.

El tercer momento programa la participación del equipo de la universidad en alguna sesión del consejo de aula y/o participación en consejos de ciclo.

El cuarto momento tiene la intención de promover nuevos encuentros con los miembros del EOE y docentes participantes de la experiencia a fin de realizar una lectura situada respecto de la puesta en marcha de los consejos de aula. Se proponen dispositivos de análisis y revisión de las acciones realizadas.

A modo de cierre, se realizará entre todos/as las/os participantes un espacio de reflexión respecto de la experiencia compartida a fin de evaluar la intervención y elaborar estrategias para su sostenimiento en futuros ciclos lectivos.

Las diferentes instancias de trabajo tienen por objetivo generar procesos reflexivos, críticos y constructivos de la práctica educativa. De acuerdo con Nicastro (2017), una práctica se revisa no sólo en torno a quiénes la llevan adelante sino además en relación con los otros, y con las condiciones institucionales, sociales, políticas e históricas que la atraviesan.

## **Pensar la intervención de forma situada: sistemas de acompañamiento**

Tomamos aquí la intervención situada como un proceso en movimiento que entienda el ingresar y formar parte de la dinámica de un sistema comunitario que funciona mientras articula una diversidad de componentes que interactúan entre sí a través del tiempo. Está lejos de tratarse de la aplicación de un artificio prediseñado y universal (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003).

Trabajar con las instituciones escolares desde una perspectiva situada implica entender que las mismas son actividades sociales, colectivas e históricas que reúnen múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses y que, por estas mismas características, las contradicciones y las zonas de conflicto le son inherentes. En este sentido, las tensiones y los problemas constituyen en sí fuentes de desarrollo y transformación de la actividad ya que exigen, luego de tomar conciencia de su existencia, negociaciones y movimientos innovadores en pos de transformar la actividad.

Acordamos que “intervenir” significa generar procesos con la intencionalidad de modificar situaciones, en este caso las vinculadas con la convivencia en la escuela. El “cómo intervenir”, por tanto, nos conduce a profundizar el concepto de dispositivo de intervención.

Hablar de dispositivo nos permite pensar en una configuración que entrama propósitos, supuestos, definiciones conceptuales y decisiones respecto a los tiempos de trabajo, actores institucionales, secuencia de actividades, normativa, etc. Nicastro (2017) sintetiza la idea, presentándolo como una configuración en términos de artificio que se diseña con el propósito de producir una acción y sobre todo un cambio.

La autora mencionada recupera los aportes de Souto (1999), quien partiendo de las conceptualizaciones clásicas de Foucault, Agamben y Bernstein, entre otros, interpreta a la intervención en tanto dispositivo caracterizado por ser “un conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, los arreglos de tiempos y espacios, de personas, de acuerdos teóricos y técnicos, de requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. Combinatorias de componentes complejos que se trabajan desde un pensamiento de estrategia y no de programa” (Nicastro, 2017. P: 143).

Continuando con estas reflexiones, entendemos que el dispositivo se define como una formación que tiene como función responder a una “urgencia” y por ello es de naturaleza esencialmente estratégica. Rescatamos la idea de “naturaleza estratégica”, sobre todo, porque estamos pensando en un dispositivo de intervención en el marco de organizaciones educativas, es decir, la creación de un artificio que dispone y pone a disposición un conjunto de elementos diversos que inciden en procesos heterogéneos para producir algo, para generar movimiento como modo de crear y motivar transformaciones. Autoras tales como Greco, Alegre y Levaggi (2014), cuando piensan en la construcción de los dispositivos de intervención, sostienen que los mismos no pueden cristalizarse, necesitan de revisión y reflexión, tal que puedan armarse, desarmarse y reinventarse. En este sentido, proponemos que el dispositivo de la intervención, pensado para el acompañamiento situado en las escuelas, sea abierto, esté en constante discusión con los actores institucionales de las escuelas y se redefina en el andar.



Coincidimos con las autoras mencionadas respecto de la centralidad que tiene el propósito del dispositivo, es decir no solo pensar en el “cómo”, sino en el “para qué”, y cómo ese propósito se vincula con el proyecto educativo de esa institución. A la hora de pensar en la construcción del dispositivo, es necesario ponderar la creación de condiciones institucionales, (en el antes y durante del dispositivo) para anticipar los posibles efectos (en ‘el durante’ y en ‘el después’ del mismo).

En el marco del proyecto de extensión, el dispositivo pensado apunta a abrir un espacio de reflexión sobre la convivencia escolar para visibilizar y analizar las prácticas y las formas en que la escuela tramita la organización de la vida institucional con un propósito claro: la conformación de los consejos de aula garantizando la participación infantil y la democratización real de las prácticas en la escuela.

En este sentido, el dispositivo propone un trabajo centrado en volver a mirar situaciones habituales, propias de la rutina escolar, que permita repensar y reubicar las miradas de los sujetos, interrogar las maneras reiteradas de nombrar, diagnosticar, tomar decisiones, promoviendo una reflexión permanente sobre las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posible determinadas prácticas de trabajo (Nicastro, 2017).

En referencia a los sistemas de acompañamiento, Maddonni (2014) los define como la generación de un tejido construido por los distintos actores de la escuela promoviendo una “trama de sostén”. Se trataría de un sistema superador de los apoyos fragmentados, a veces desarticulados, existentes en las escuelas.

En la misma línea, Aizencang, Bendersky y Maddonni (2018) mencionan que entender al acompañamiento como sistema se diferencia de la idea de acompañamiento encarnado en un individuo o figura, que puede conducir a la personalización de la noción. Implica mucho más que brindar un apoyo o ayuda individual. Pensar en un sistema implica reconocer la complejidad de la situación y supone aceptar el desafío de volver a mirar las formas cotidianas de trabajo con el propósito de flexibilizar y renovar los modos en que se promueve el aprendizaje.

En términos situacionales, el sistema de acompañamiento tiende a que, en la acción de interactuar con otros en una situación, se construyan sentidos y significados conjuntos. Se busca desnaturalizar prácticas para que se visibilicen los conflictos en la situación y, fundamentalmente, para generar implicación, ser parte, y así producir modos alternativos que tensionen prácticas escolares tradicionales. De acuerdo con Cornu (2017), acompañar tiene que ver con el actuar con el otro, como forma de compañía, “caminar con, conversando”. En esta acción de interactuar y re-pensar con otros, se intentan potenciar situaciones pedagógicas que interroguen y posteriormente modifiquen ciertas prácticas escolares. Comprendemos así que en el transcurso de la actividad-participación cooperativa y colaborativa se generará la construcción colectiva de nuevos saberes.

## **Algunas reflexiones de cierre**

El trabajo situado en la escuela comenzó en el primer semestre del año 2019 en dos escuelas primarias del distrito de Moreno y Malvinas Argentinas. Si bien la acción de intervención es incipiente, observamos que para construir un sistema de acompañamiento significativo es fundamental la generación de acuerdos institucionales entre los diversos actores participantes. Acuerdos entre inspectores regionales y distritales, docentes exten-

sionistas, ED, EOE, maestras/os, niños/as y otras instituciones involucradas en la vida de las escuelas.

Desde el inicio fue necesario un proceso reflexivo acerca de cómo llevar a cabo estos acuerdos y sus propósitos, tanto al interior del equipo extensionista como en vínculo con los actores institucionales y los emergentes sucedidos. Este proceso, atravesado por marchas y contra-marchas, interpeló diseñar y re-diseñar los dispositivos de acuerdo a las situaciones particulares de cada escuela.

Cabe destacar que los diferentes actores institucionales –directivos, miembros de los EOE y docentes- reciben la propuesta de encuentro situado como un espacio de posibilidad valioso en el cual poder “sentarse a pensar en la práctica”, mencionan que dichos espacios permiten reunirse a leer, analizar, reflexionar y construir estrategias de intervención participativas.

A su vez, los niños y niñas manifiestan que los consejos de aula y sus otras formas de participación los hacen sentir “importantes dentro de la escuela”.

En palabras de Kaplan (2017) “La escuela es un escenario privilegiado para la construcción de lazos de pertenencia, toda vez que se erige en lugar de construcción de nuevos posibles colectivos para mostrar “otros mundos” que sean habitables para todos. Porque es el espacio y el tiempo de la “promesa” del “nosotros” que rompen con la instantaneidad de la individualización” (Kaplan, 2017. P:11)

## Referencias bibliográficas

Aizencang, N., Bendersky, B. & Maddonni, P. (2018) Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En: Elichiry, N. (comp.) Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar. Buenos Aires, Noveduc.

Cole, M. & Engeström, Y. (2001). El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu.

Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En: Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (Coords). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires, Noveduc.

Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona, Paidós.

Greco, B. ; Alegre, S. & Levaggi, G. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. 1ed. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.

Kaplan, C. (2017) La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Lerner, D. y colaboradores (2017) Leer para aprender historia. Buenos Aires, Editorial Universitaria y SUTEBA.

Maddonni, P. (2014) El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires, Paidós.

Nicastro, S. (2017) Trabajar en la escuela: análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona - Buenos Aires – México. 1er. Edición. Ed. Paidós.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas (pp. 120-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Souto, M. (1999) Grupos y dispositivos de formación. FFYL. Buenos Aires, Novedades Educativas.

### **Encuadre normativo:**

Ley N° 26.206 de Educación Nacional Argentina.

Ley N° 13688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 1057/14, Régimen Académico del Nivel Primario, Capítulo VIII, “De los Acuerdos y la constitución de los Consejos de Convivencia”. DGCyE