

e+e

ESTUDIOS de Extensión en Humanidades

NIÑEZES, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES EN TERRITORIO: LOS SABERES DE LA EXTENSIÓN

CÓDIGO POSTAL: 5000



ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC

Secretaría de
Extensión

N° 13 | Vol. 9 | Año 2022

ISSN 1853-8088

Contactos

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

Diseño

Sofía Morón

Ilustración de portada

Sofía Morón

Corrección

Georgina Ricardi



ISSN 1853-8088

Licencia Creative Commons

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

N° 13 | Vol. 9 | Año 2022

e+e

Niñeces, adolescencias
y juventudes en terriotorio:
los saberes de la extensión

Coordinación del Dossier

Susana Andrada (Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba)

Marina Yazyi (Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba)

Comité editorial

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

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

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

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

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

Georgina Ricardi (Secretaría de Extensión. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

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

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

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

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

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

Comité académico-extensionista

Antônio Cruz (UFPel, Brasil)
Carlos Santos (UdelaR, Uruguay)
Daniel Maidana (UNGS, Argentina)
Eugenia Aravena (AMMAR-Córdoba, Argentina)
Humberto Tommasino (UdelaR, Uruguay)
Lucas Crisafulli (NEISeD, UNC, Argentina)
Lucía Robledo (UNC, Argentina)
Marcela Pacheco (UNC, Argentina)

Maria das Dores Pimentel Nogueira (UFMG, Brasil)
María Inés Peralta (UNC, Argentina)
María Noel González (UdelaR, Uruguay)
Mario Barrientos (UNC, Argentina)
Néstor Cecchi (UNMdP, Argentina)
Olga Silvia Ávila (UNC, Argentina)
Susana Andrada (UNC, Argentina)
Valeria Grabino (UdelaR, Uruguay)
Viviana Macchiarola (UNRC, Argentina)

Comité de arbitraje

Lía Zótolla (Universidad Nacional de Santiago del Estero)
María Eugenia Danieli (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Eliana López (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Mariano Pussetto (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Sandra Gezmet (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Paola Machinandiarena (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Carolina Llorens (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Constanza San Pedro (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Paola Nicolás (Universidad Provincial de Córdoba, Argentina)
Carlos Szulkin (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión

Área de Comunicación y Publicaciones:
Georgina Ricardi

Área de Vinculación con la Enseñanza y la Investigación:
Natalia Campos y Camila Chiavassa

Área de Intervención y Acompañamiento Territorial:
Carlos Szulkin

Área de Formación Continua:
Natalia Campos y Camila Chiavassa

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Decana: Flavia Dezzutto

Vicedecano: Andrés Sebastián Muñoz

Secretaría de Administración

Secretaria: Graciela Durand Pauli

Coordinador técnico-administrativo:

Oscar Donati

Secretaría Académica

Secretario: Gustavo Giménez

Sub-secretaria: María Luisa González

Secretaría de Coordinación General

Secretario: Leandro Inchauspe

Secretaría de Extensión

Secretario: César Marchesino

Sub-secretaria: Flavia Romero

Secretaría de Posgrado

Secretaria: Miriam Raquel Abate Daga

Sub-secretaria: María Laura Ortíz

Secretaría de Investigación,

Ciencia y Técnica

Secretaria: Cecilia Angelina Pacella

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Secretaria: Candelaria Herrera

Subsecretaria: Rocío Molar

Prosecretaría de Relaciones

Internacionales e Interinstitucionales

Prosecretario: Guillermo Vázquez

Oficina de Graduados

Coordinadora: Brenda Carolina Rusca

Secretaría Privada Decanato: Emma Song

Programa Universitario en la Cárcel

Coordinadora: María Luisa Domínguez

Área de Publicaciones

Coordinadora: Mariana Tello

Directora Programa de Derechos

Humanos: Victoria Chabrandó

Coordinador Programa Género,

Sexualidades y Educación Sexual Integral:

Carlos Javier López

ÍNDICE

E+E

Niñeces, adolescencias y juventudes en territorio:
los saberes de la extensión

Dossier

10 Presentación Dossier

Niñeces, adolescencias y juventudes en territorio:
los saberes de la extensión

Susana Andrada y Marina Yazyi

Relatos de Experiencias

20 La extensión en ámbitos deportivos adolescentes. Una experiencia en la Licenciatura en Nutrición

Sandra Daniela Rayelli y Rocío Guaita

40 Aproximación a una experiencia de formación y abordajes en clínica comunitaria en un programa de extensión universitaria en Uruguay

Andrés Techera y Débora Gribov

58 La palabra fonada. Ayudantes alumnes y oralidad académica

Gloria Borioli, Graciela Díaz, Julieta Santo, Melina Cuello y Macarena
Ledesma Berti

Artículos

73 Carta orgánica para las infancias de Colonia Caroya

Valeria Beatriz Cargnelutti

84 Protagonismo infantil organizado: reflexiones y desafíos en torno a una experiencia de extensión universitaria

Carla Cantoro, Rayen Lanzavecchia y Romina Belén Diaz

98

Sostener las trayectorias escolares juveniles. Una experiencia de trabajo colaborativo e interdisciplinario con docentes

Adriana Cejas, María Fernanda Machuca, Florencia D'Aloisio y Guido García Bastán

116

Hacia la construcción de lazos sociales: relecturas de una experiencia de intervención sobre el acoso entre pares en una escuela de sector popular

Griselda Cardozo y Patricia Dubini

134

La aventura de jugar juntxs. Un encuentro con infancias desde perspectivas prosexo, transfeminista y de crítica psicosocial, a partir de un dispositivo lúdico para abordar derechos sexuales

Pamela Ceccoli y Iva Puche

155

Promoción de la salud sexual integral en ámbitos educativos rurales: una experiencia de extensión universitaria en las tierras bajas de Jujuy

Vilma Roxana Guzmán, Víctor Omar Jerez y Noelia Nazarena Vacaflor.

Conversaciones

173

Tierra libre para los títeres

Bibiana Amado, Carlos Szulkin, Daniel Lemme y José María Bompadre

175

Filosofar con niñxs

Sergio Andrade, Constanza San Pedro y Ayelén Branca

Reseñas

178

Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones

Nóel Martínez

Debates audiovisuales

185

Red de orquestas barriales

Susana Andrada

187

Rehabilitar el territorio con las infancias

Marina Yazyi

DOSSIER

*Niñeces, adolescencias y juventudes en territorio:
los saberes de la extensión*

Niñeces, adolescencias y juventudes en territorio: los saberes de la extensión

Susana Andrada | suandrada@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina¹

Marina Yazyi | marina.yazyi@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina²

Las infancias, adolescencias³ y juventudes, siempre nos convocan, a veces desde la preocupación, los dolores, otras tantas desde la amorosidad y las responsabilidades que tenemos como adultos⁴. Nos conmovemos, nos movilizamos. Y ese hacer, sentir y pensar se inscribe en un campo de disputas sociohistóricas, donde se juega nada menos que el reconocimiento de niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos con libertades y autonomía, se pelea el desmantelamiento de opresiones viejas y naturalizadas (Bustelo, 2007). La conquista de sus

1 Docente en la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, en el “Seminario de intervención social con niñas y jóvenes desde el protagonismo”. Docente de posgrado en las especializaciones vinculadas a niñeces y adolescencias, de la FCS y la FTS de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Co-directora del Colectivo de investigación-acción: Entre-generaciones. Directora de proyectos extensionistas vinculados a juventudes y participación. Integrante de la Comisión de niñez y adolescencia de la Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos de Córdoba. suandrada@unc.edu.ar

2 Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, y de los profesorados de la Facultad de Artes. Responsable de la Práctica Sociocomunitaria “Hacer escuela: niñeces y derechos en las tramas de la desigualdad”, directora del Proyecto de Extensión “Niñez y derechos en territorio: espacio sociopedagógico de acompañamiento a las trayectorias educativas en Villa Cornú” (FFyH, UNC), e investigadora del equipo “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad” (CIFFyH, UNC). Integrante de la Comisión de niñez y adolescencia de la Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos de Córdoba. marina.yazyi@unc.edu.ar

3 Los términos infancias, niñeces y adolescencias designan a personas menores de 18 años. Si bien no pensamos que la variable etaria sea la que establece los momentos vitales, para la comprensión del texto nos ajustaremos a la designación jurídica contemplada en la CIDN y nuestra legislación. Jóvenes refiere a una condición construida socialmente aunque se anude en la condición biológica de la vitalidad, que en nuestras sociedades en general se las conceptúa en contraste con la adultez y su posición en la trama social respecto al trabajo, la conformación de familia maternidad/paternidad, y modalidades de participación política. La juventud se solapa con la adolescencia pero la trasciende.

4 Para aportar a un lenguaje no sexista utilizaremos la “e” en lugar de la “a” o la “o”, a los fines de desarmar el dominio masculino en el lenguaje escrito y oral, e incluir y visibilizar todas las identidades sexo-genéricas en nuestra escritura.

derechos en estos últimos 30 años son una expresión de esa pulseada, pero ni la única, ni la más acabada. Persiste en nuestras prácticas, nuestras representaciones y modelos institucionales, una conflictiva superposición entre miradas antagónicas, aquellas que de modo grosero o sutil les colocan como menores y objetos de protección, cuyo valor humano se mide en función de lo que lograrán ser en el futuro; y aquellas que pulsan por reconocerles como personas plenas, completas, que en la riqueza de las diferencias generacionales co-construyen el presente. Pero también están atravesadas por otras luchas y subordinaciones; el número de niñas y jóvenes que transitan sus experiencias en situaciones de pobreza, muchas veces debatiéndose en el límite de la supervivencia, son cada vez más en nuestro país, y cada vez más honda la brecha con las posibilidades de vidas dignas. Las niñas, las jóvenes y niñas con identidades disidentes son quienes sufren más las violencias machistas y a quienes se le imponen mayores obstáculos para accesos a derechos básicos. Les niñas y jóvenes de poblaciones originarias y afrodescendientes se encuentran en el límite del reconocimiento de su ciudadanía, y en sus cuerpos confluyen todas las opresiones pasadas y presentes.

Palpar las desigualdades y la profundidad de sus daños, no tiene que fijar a las niñeces, adolescencias y juventudes en el lugar de la víctima como único lugar de enunciación, porque corremos el riesgo de reubicarnos como adultos, en una posición de superioridad; es desde sus propias interacciones y posibilidades que tendremos que encarar la tarea de la emancipación y la construcción de lo nuevo.

El adultocentrismo y los desafíos que nos presenta

Vivimos en una sociedad donde la adultez se propone como la expresión acabada de lo humano, y las infancias, adolescencias y juventudes son pensadas, cuidadas y acompañadas desde la idea de incompletitud e incapacidad, y en muchos casos también de peligrosidad. Desde la adultez como parámetro se organizaron por siglos las relaciones sociales: se sostuvieron y reprodujeron imaginarios, se dió forma a las instituciones y sus prácticas, se crearon legislaciones, se configuraron modelos de crianza. En cada uno de esos elementos se solidificó la desigualdad generacional y se habilitaron múltiples formas de dominio, control y despojo. La minorización de las niñeces ha ido de la mano con la subordinación de las mujeres, y la imposición de un modelo de infancia universal, moderna, eurocéntrica y funcional a la lógica de la producción y el consumo.

Por ello, trabajar con niñas, adolescentes y jóvenes exige estrategias que horaden estas relaciones de poder, restituyan derechos y gesten paridades. Acciones que reconozcan y hagan

espacio a sus posibilidades de crear y transformar, a los modos poderosos con que afrontan las dificultades, a la belleza con que dibujan horizontes nuevos y co-protagonizan el diario vivir.

El avance en las legislaciones en nuestro país, desde la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1994), la Ley 26061 de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes (2005), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley 26206 de Educación Nacional (2006), las modificaciones en el Código Civil (2015), entre otras, ha significado un proceso valioso en la producción de una nueva trama en las relaciones intergeneracionales. Sin dudas, la agencia de niñas y jóvenes, su lugar de co-protagonistas se hacen más claras y poderosas en la vida cotidiana, y pueden verse en la perplejidad, la incomodidad y la intolerancia con que responden a las desigualdades generacionales y de género, la capacidad de tomar la palabra, de impugnar mandatos sociales, y de organizarse en tramas a veces subterráneas, y otras explosivas y reveladoras. Muestran que hay otras formas de transitar niñeces y juventudes, porque también hemos construido otros modos de ser adultez; cuando hemos confiado, ellos nos han orientado para encontrar las formas de la adultez que apañen el despliegue progresivo de su autonomía en consonancias con la nuestras.

Podemos reconocer un conjunto significativo de legislaciones, políticas públicas, programas sociales y educativos nacionales (Terigi, 2016; Feldfeber y Gluz, 2019) y provinciales centrados en las niñeces y juventudes, que dieron lugar a una variedad de acciones y proyectos en organizaciones sociales, comunitarias, centros culturales, recreativos, instituciones educativas, etc. Pero no siempre estas transformaciones se materializaron en prácticas o en políticas públicas capaces de desmontar las injusticias en la vida de las niñas y jóvenes y sus comunidades, en tanto caminaron y caminan a la par de una creciente precarización de sus contextos vitales.

Les niñas, adolescentes y jóvenes en tanto “recién llegados” demandan un trabajo con lo humano dice Hannah Arendt (1996). A partir de un nacimiento, los sujetos requieren acogida, la atención del pasado y del futuro, responder al pasado, hacer lugar a la herencia y, a la vez, hacer lugar al nacimiento, a lo nuevo y a lo que debe preservarse sin interrupción. La infancia, adolescencia y juventud es y será el enigma, continuidad y discontinuidad de la humanidad, si hay adultos y sociedades que respondan a la llamada (Redondo, 2012).

Pensemos que cada generación, construye socialmente a los “nuevos” y lo hace por un lado atravesada por desiguales condiciones sociales de existencia, y por otro esa construcción-formación de las nuevas generaciones se encarna en los sujetos adultos concretos que están presentes en cada una de esas situaciones en interacciones que van haciendo una

vida. Los territorios y las experiencias que transitan niñas, adolescentes y jóvenes van haciendo huella en sus cuerpos, en sus posibilidades; y desde ellas van tallando su subjetividad. Esto no sucede en solitario, sino que les adultos desde sus presencias traen el mundo, andado, vivido, para ser tomada y recreada.

Las condiciones de vida moldean oportunidades y les sujetos van haciendo de esas situaciones cosas diferentes en cada caso. Por enumerar algunas: la identidad de género y los mandatos que pesan sobre ellas, las familias y sus vínculos, el trabajo y los ingresos de madres, padres y cuidadores, las escuelas, organizaciones y/o movimientos que habitaron, las situaciones familiares que experimentaron, las experiencias gratificantes y empoderadoras, las comunidades que los albergan, las redes y sostenes, los territorios de pertenencia, entre otras. Y sin dudas algo central será la existencia de políticas públicas que acerquen recursos de manera oportuna, que les ubiquen en lugar de sujetos protagónicos, que aseguren acceso y valoración identitaria. Todas estas condiciones, construyen infancias y juventudes heterogéneas, pero fundamentalmente desiguales. Cuando decimos heterogéneas valoramos la diversidad, cuando decimos desiguales ponemos sobre relieve la injusticia, la diferencia que es desventaja, exclusión, discriminación, dominación, vulneración de derecho (Andrade y Yazyi, 2014).

Dicen Morales y Magistris (2019) en relación al protagonismo de les niñas:

“Requiere una participación colectiva, socialmente valorada, cuyas raíces constituyen uno de los mayores desafíos para alcanzar el co-protagonismo anhelado. Al mismo tiempo, lxs adultxs nos debemos reflexiones, prácticas y vigilancias constantes sobre nuestro poder, en tanto situación de privilegio, a fin de saber acompañar, colaborar, coadyuvar a lxs niñxs y su lucha, nunca para sustituirlos ni reproducir la opresión a la que son sometidos, sino para hacernos cargo de que una nueva sociedad requiere de la grandeza y sabiduría de adultxs que asuman que necesitan a lxs niñxs para la emancipación de la condición humana” (p.46).

En esta línea de sentido, el desafío será que, como generaciones adultas, seamos capaces de asumir a les niñas, adolescentes y jóvenes como “sujetos deseantes de nuevos futuros” que realizan producciones creativas, de pensamiento social y político, y ello exige la elaboración de conocimientos sobre el hacer cotidiano, que den cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas, disputando las posiciones adultocéntricas.

Tiempos de pandemia

El contexto de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) y posterior “Distanciamiento social, preventivo y obligatorio” (DiSPO), dispuesto por el Gobierno Nacional ante la pandemia de coronavirus (COVID-19) -a tan sólo dos meses de haber asumido-, profundizó algunos aspectos de las desigualdades en la sociedad argentina, aún con el despliegue de políticas desde el Estado que hizo que la situación social se mantuviera menos conflictiva (Kessler, 2020). En materia educativa y social, el ASPO y DiSPO significaron la suspensión de las clases presenciales en todas las escuelas y niveles educativos, y en diversos espacios comunitarios, culturales, deportivos, socioeducativos, entre otros.

Diferentes estudios concluyen que las niñas, adolescentes y mujeres son los grupos sociales más afectados por la crisis sociosanitaria, sobre todo las que se ubican en los sectores de pobreza. En algunos casos afirman que las condiciones de vida de las familias conformadas por niñas y adolescentes en edad escolar son las más afectadas por la crisis económica que profundizó la pandemia (Cardini y D'Alessandre, 2020), en otros que son las niñas de 0 a 6 años las que más sufrieron el mayor deterioro de las condiciones de vida (Informe Unicef 2021). La pérdida de empleo, la mengua en los ingresos sumado a la caída del poder adquisitivo en los hogares, puso y pone en jaque las posibilidades de supervivencia, en particular en las familias donde las mujeres son el principal sostén. Si la pandemia afectó a las mujeres cuidadoras, no solo por la precarización de sus condiciones de vida sino por la mayor exigencia en la tarea de cuidados, esto implica un doble impacto en las niñeces y adolescencias.

Las dificultades para vincularse a las propuestas de la enseñanza en la virtualidad durante estos dos años de pandemia, en muchos casos significó la salida del sistema educativo, o la sensación de haber aprendido menos que cuando se volvió a la presencialidad (Acevedo y Andrada, 2022).

Fue un gran desafío estudiar en casa, el acceso a la educación de manera digital no sólo implicó la presencia de conectividad a internet, sino también la de dispositivos tecnológicos en el hogar, adecuados y cantidad suficiente para todos los miembros, y el manejo de los entornos virtuales. Los sectores con menos recursos, tanto materiales como culturales, debieron redoblar esfuerzos apelando a redes y organizaciones territoriales. Al mismo tiempo, las propuestas educativas fueron fuertemente desiguales tanto por los recursos institucionales como por las posibilidades de las familias, lo que ahondó las brechas (Carta abierta y Diagnóstico de situación MTDDHH, 2020).

El aislamiento generó malestar en todas las generaciones, en particular les niñas y jóvenes sufrieron estrés, y transitaron emociones como el enojo, la angustia y el cansancio. No siempre tuvieron la posibilidad de ser escuchados. Las situaciones de violencias, abusos y malos tratos en el espacio doméstico- familiar hacia les niñas y adolescentes, y en particular las niñas y adolescentes mujeres, se vio agudizada (UNICEF 2020. Carta abierta MTDHH 2020). Esta descripción descarnada de los dolores no tiene que opacar aquello que pudimos repensar y rehacer en el tiempo de desafíos que fue la pandemia, a pesar de los esfuerzos, a pesar de las nuevas cargas, a pesar de las nuevas ausencias y desposesiones, que en ningún caso fueron iguales para todos, y desde la vivencia de les niñas y jóvenes ¿la pandemia nos trajo alguna posibilidad, significó una reapertura y reinención? Si así fuera ¿en qué espacios, vínculos, sentires?

Sin dudas un saldo positivo fue el lugar protagónico que tuvieron las instituciones educativas, de salud y las organizaciones sociales -en función de sus historias, luchas sociales y territoriales-, para resolver los avatares de la crisis, activando y/o fortaleciendo redes para sostener las prácticas educativas y de cuidado que involucran a niñas y jóvenes (Yazyi, 2020; Elorza, 2020), reinventando prácticas, tiempos y espacios para hacer posible algo diferente.

También la capacidad de les propios sujetos y colectivos para afrontar las adversidades, de generar solidaridades intrafamiliares y territoriales, de proponer alternativas ante los obstáculos. Entendemos que, en ocasiones, esto permanece invisibilizado o se naturaliza, y merece ser relatado, sobre todo desde las voces de les niñas y jóvenes.

Los saberes de la extensión

Quizás les niñas y jóvenes son el sujeto que más presencia tiene en las propuestas extensionistas, muchas veces puesto de relieve como centro del trabajo, en otras aparece detrás de alguna temática: ambiente, alimentación, hábitat, salud, etc. En estas últimas décadas las instituciones de nivel superior han sido, en muchos casos, actores de relevancia en la construcción de nueva institucionalidad desde el enfoque de derechos, y en algunos otros, quienes abren puertas a narrativas de lo común y el buen vivir. La participación como práctica social ciudadana ha sido un eje fundamental que modeló otras formas de escuchar y hacer, de conversar y poner en el centro la voz de niñas y jóvenes, su potencia creadora, su formas irreverentes de cuestionar lo dado, sus estrategias para construir en las limitaciones la alegría y el encuentro. Y desde allí hemos repensado intervenciones profesionales, formas de conocer, modos de dialogar y hacer lugar a procesos novedosos en tanto horizontes de transformación.

Estos procesos de diálogo de saberes están en movimiento, viajan del aula universitaria al territorio, del territorio a la investigación, de la investigación al territorio, a modo de un movimiento circular trashumante que supone un recorrido reflexivo para construir saber y saber hacer. Por ello consideramos que es desde las experiencias extensionistas, que podemos gestar

“Espacios en los que se promueven relaciones horizontales entre saberes que –configurados en múltiples contextos y registros- pueden convivir y enriquecerse mutuamente en el trabajo colectivo. Estos vínculos de intercambio de saberes diversos, construidos a partir de lógicas diferenciales (...) desplieguen conocimientos críticos, que interpelan los saberes comunitarios, pero también a los saberes académicos, que profundicen la potencia transformadora del conocimiento producido colectivamente, desde una perspectiva emancipatoria”, (Abratte, 2019, p. 13).

Desde allí, entendemos que resulta una apuesta recuperar la diversidad de registros, reflexiones y experiencias extensionistas, gestadas en los territorios, en diálogos de saberes con las niñas, adolescentes y jóvenes. Prácticas albergadas en instituciones, escuelas, organizaciones y movimientos sociales, centros de salud, centros vecinales, culturales, comunitarios, radios, clubes, gremios, bibliotecas populares, entidades religiosas, etc. Ello supone, interrogarnos respecto de otras formas de ser adultos en la vida cotidiana y en el ejercicio de nuestras profesiones, incluso aquellas que apenas vislumbran su corresponsabilidad en la garantía de los derechos. Asimismo, es necesario preguntarnos por el lugar público y colectivo que asumen niñas, adolescentes y jóvenes, los encuentros con pares y entre generaciones.

Reconocemos que son tiempos complejos, de coexistencia de paradigmas, avance y a la vez disputa, en los espacios construidos desde fundamentos de derechos, por lo tanto, es necesario que sostengamos las apuestas, advirtiendo los instituyentes, las invenciones, los indicios de lo nuevo y lo posible (Yazyi, 2021). Esto requiere que recuperemos otros registros sobre lo que acontece en los espacios educativos, comunitarios, culturales en torno a las infancias y juventudes. Supone ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en los que las nuevas generaciones tengan lugar para ser pensadas, practicadas, desafiadas (Avila, 2012). Será desde asumir una posición ética y política como actores universitarios que podremos construir modos de acompañar a las niñeces, adolescencias y juventudes para la creación de formas nuevas y más dignas de estar en este mundo, de hacer mundos posibles.

Bibliografía

Abratte, J. (2019). Educación y territorios: pensar lo público en las prácticas extensionistas. *E+E: estudios de extensión en humanidades*. Vol. 6 Núm. 7 (2019): Educación y territorios. Pensar lo público en las prácticas extensionistas. FFyH, UNC.

Acevedo, Andrada y otros (2022). Accesos y percepciones juveniles -en torno a la salud, la educación, el trabajo y la participación- durante el segundo año de pandemia-Análisis Preliminar. Disponible en: <https://sociales.unc.edu.ar/content/investigaci-n-de-la-fcs-las-juventudes-cordobesas-en-la-pandemia>

Andrada, S. y Yazyi, M. (2014). Concepciones de sujetos; Experiencias de niñez y juventud en diversos contextos. *Material- teórico práctico para la modalidad a distancia del curso de formación y capacitación “Formación Básica en Políticas de Infancia”*. UNC en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social y SENAF de la provincia de Córdoba. Revisión final: Machinandiarena, P.

Arendt, H. (1996, e.o. 1954). La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ed. Península.

Avila, O. (2012). Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. *Cuadernos de Educación*, 10 (10). Disp. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4510>.

Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Editorial Siglo XXI.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. 2º edición. Editorial siglo XXI.

Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En: Dussel, I.... [et al.] *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Estado y Políticas Públicas*, nº 13. ISSN 2310-550X, pp. 19-38.

Morales, S. y Magistris, G. (2019). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. - 1a ed .Editorial Chirimbote.

Redondo, P. (2012). “Entre” generaciones: infancia, tiempo y política. En: Southwell, M. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Análisis, n° 16 Friedrich Ebert Stiftung Disponible en: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>

Yazyi, M. y equipo de extensión (2020). Conversaciones sobre infancias en tiempos inéditos. *La Tinta*. <https://latinta.com.ar/2020/07/conversaciones-sobre-infancias-tiempos-ineditos/>

Yazyi, M., Dotti, N., Esteve, L., Martínez, M.N. y Machado, C. (2021). Infancias en tiempos de pandemia. Experiencias sociopedagógicas con-junto a un Centro de Salud. *E+E: estudios de extensión en humanidades*. Volumen 8, n° 11, primer semestre 2021. Abril-octubre 2021. Pp. 37-52. Córdoba Argentina ISSN: 1853-8088. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/32848/33456>

Informes y documentos

Carta abierta a la comunidad cordobesa. Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos de Córdoba. Documento colectivo que sintetiza el diagnóstico de profesionales y organizaciones que integran la comisión de Niñez y Adolescencia. Noviembre de 2020. Disponible en: <https://mesadetrabajoporlosddhhdecordoba.com.ar/contenido/368/carta-abierta-a-la-comunidad-cordobesa-cordoba-10-de-diciembre-de-2020>

ONU 2020. INFORME: COVID-19 en Argentina:impacto socioeconómico y ambiental. <https://argentina.un.org/es/96336-covid-19-en-argentina-impacto-socioeconomico-y-ambiental>

UNICEF. Comunicado. abril de 2020.

<https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/victimas-ocultas-unicef-alerta-violencia-ninos>

UNICEF 2021. 5ta Encuesta rápida del Impacto del Covid-19. Argentina noviembre 2021. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/5ta-Encuesta-Rapida-Covid19>



Licencia Creative Commons

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

RELATOS DE EXPERIENCIAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

La extensión en ámbitos deportivos adolescentes. Una experiencia en la Licenciatura en Nutrición

Sandra Daniela Ravelli | sravelli@fbcn.unl.edu.ar | Universidad Nacional del Litoral, Argentina¹

Rocío Guaita | roguaita2@gmail.com | Universidad Nacional del Litoral, Argentina²

Recepción: 07/03/22

Aceptación final: 18/04/22

Resumen

El siguiente artículo sintetiza una experiencia de extensionistas participantes de Prácticas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE), realizadas en dos clubes deportivos de Santa Fe.

Estas se desarrollaron durante los años 2020-2021, pudiendo adaptarse a la realidad existente (pandemia). Se realizaron talleres participativos, atendiendo a la formación integral de los adolescentes deportistas y se elaboró interdisciplinariamente una Guía Nutricional Deportiva.

A través de distintos recursos metodológicos se relevaron las voces de los participantes extensionistas, profesionales de la academia y del ámbito donde se desarrolló la propuesta.

¹ Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Email: sravelli@fbcn.unl.edu.ar

² Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Email: roguaita2@gmail.com

Los extensionistas apreciaron no sólo lo aprendido en la universidad, sino también lo experimentado en el contexto deportivo, incorporando saberes relativos a la nutrición y propios de la disciplina. Respecto a la población de adolescentes, pudieron adaptar la información recibida a los contenidos preexistentes resultando -tanto para los universitarios como para los jóvenes futbolistas- un proceso educativo transformador, donde todos pudieron aprender y enseñar.

Este trabajo es el origen de futuras propuestas para seguir interpelando el rol del licenciado en Nutrición, e involucrarse en la tríada extensión-docencia-investigación en ámbitos no formales.

Palabras clave: extensión, adolescentes deportistas, Licenciatura en Nutrición

Summary

The following article synthesizes an experience of extension workers participating in Extension Practices in Experiential Education (PEEE), carried out in two sports clubs in Santa Fe.

They were developed during the years 2020-2021, being able to adapt to the existing reality (pandemic). Participatory workshops were developed, attending to the comprehensive training of adolescent athletes and an interdisciplinary Sports Nutritional Guide was developed. Through different methodological resources, the voices of the extensionist participants were revealed; professionals from academia and the field where the proposal was developed.

The extension workers appreciated not only what was learned at the university, but also what was experienced in the sports context, incorporating knowledge related to nutrition and the discipline itself. Regarding the adolescent population, they were able to adapt the information received to the pre-existing content, resulting in a transforming educational process for university students as well as for young soccer players, where everyone could learn and teach.

This work is the origin of future proposals to continue challenging the role of the Bachelor of Nutrition, and getting involved in the Extension-Teaching-Research triad in non-formal settings.

Keywords: extension, athlete teenagers, Bachelor of Nutrition.

El presente trabajo expone resultados y reflexiones sobre las intervenciones realizadas en las Prácticas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE): *Cambiando el rumbo, mejorando hábitos: una propuesta saludable, para pequeños deportistas y su entorno*, durante el período 2020-2021. Este proyecto además, forma parte del análisis iniciado por el Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D): *Educación experiencial: influencia en las trayectorias académicas universitarias*.

La mencionada PEEE, tiene por objetivo generar un espacio interdisciplinario donde se trabaje con deportistas niños/as adolescentes, facilitando instancias que promuevan prácticas, consumo saludable y responsable; el deporte y la actividad física. Dicha propuesta pretende comunicar además, información, mensajes y contenidos, a través de espacios lúdicos y de capacitación para diferentes grupos deportivos que asisten a clubes de la ciudad de Santa Fe.

El equipo extensionista estuvo compuesto por docentes, estudiantes voluntarios y tesis-
tas de quinto año de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Las cátedras participantes fueron Práctica Profesional y Nutrición Deportiva; además de docentes, profesores de los clubes UNL, Quillá; y jugadores de ambas instituciones pertenecientes a las categorías 2007, 2008 y 2009.

En dicho proceso emergieron situaciones relacionadas a la manera de transmitir contenidos y mensajes, por lo que se incluyó a una diseñadora gráfica. Por la irrupción de esta situación, se propuso construir un recurso didáctico específico y socializarlo a través de talleres educativos. Las temáticas abordadas por dicha herramienta -Guía Nutricional Deportiva- se desarrollaron sobre los ejes salud y nutrición, dirigida a los futbolistas de las ligas menores de la UNL y del Club Atlético Quilla.

Este artículo, en primer lugar, explica sobre la población que interactúa en las instituciones, y la necesidad de una preparación integral para la formación del jugador en crecimiento. Se mencionan, además, antecedentes sobre las experiencias realizadas en grupos deportivos, así como la implementación de recursos didácticos construidos de manera participativa.

Posteriormente se expone la propuesta de extensión en el ámbito deportivo, conceptualizando la Educación Alimentaria Nutricional (EAN). Se informa también sobre una de las estrategias utilizadas para cumplir con los objetivos planteados, a través de la elaboración participativa de una herramienta didáctica comunicacional.

Además, aporta al entramado docencia, extensión e investigación, a través de la mirada crítica de los/las participantes.

Hacia el final de este artículo, se presentan reflexiones y posibles interrogantes con la intención de mejorar y desarrollar propuestas similares o cuyo propósito sea acompañar la formación integral del deportista.

El/la adolescente: crecer y aprender a través del deporte

Los niños y adolescentes que realizan actividades deportivas lo hacen a diferentes niveles; desde el deporte aficionado y escolar hasta la competición en ámbito profesional. Hoy en día los deportistas inician su disciplina de entrenamientos y competiciones en edades tempranas; incluso hay algunas modalidades deportivas en las que el máximo rendimiento se adquiere y desarrolla en la edad pediátrica (Mónaco et. al. 2018).

La formación del deportista contempla un proceso de entrenamiento, que involucra diversos factores. En el llamado entrenamiento invisible convergen aspectos teóricos, técnicos, tácticos, psicológicos y nutricionales. Para que se conjuguen todos, debe existir compromiso del jugador dentro y fuera del campo de juego (Rosero Eras, 2018).

Al constituir un grupo vulnerable, y ante la diversidad de creencias, mitos e informaciones falsas, es que se intenta motivar, capacitar y acompañar al joven deportista, sobre todo en etapas de crecimiento y desarrollo. Hohepa et al. (2007), afirman que tanto los padres, como los profesores y los amigos son agentes importantes en la estimulación de la participación en la actividad física de esta población.

Rodríguez Leite et al. (2016), Góngora Gutiérrez (2012) y López y Edison (2013); son algunos de los autores que trabajaron y evaluaron el efecto de las actividades de educación alimentaria en el conocimiento en deportistas infantiles y adolescentes.

Las cátedras Práctica profesional y Nutrición deportiva de la Licenciatura en Nutrición, colaboran desde el año 2018 con actividades programadas de manera coordinada con referentes de clubes involucrados y comprometidos con la salud del deportista.

Debido a la demanda y a la necesidad de trabajar sobre contenidos específicos de nutrición en situaciones especiales, se sistematizó la propuesta a través del PEEE, con el propósito de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el área no formal. Dichas prácticas

son el conjunto de actividades curriculares realizadas por los alumnos que implican diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo, basados en la Educación Experiencial (Universidad Nacional del Litoral, 2020).

Hay situaciones donde la alimentación constituye un factor de riesgo, como en el caso de los/las adolescentes activos. Es entonces donde el aprendizaje vivencial (AV) y la Educación Alimentaria Nutricional, pueden entramarse, en busca de lograr conocimientos y aprendizajes significativos para el desarrollo de jóvenes deportistas.

También en el contexto deportivo (área no formal de aprendizaje), la educación, contempla una concepción humanista centrada en la persona y concebida de una manera integral. Aquí los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores directamente desde la experiencia (Kolb y Kolb, 2009). Es decir, insertos en contextos particulares, con una historia deportiva, social y cultural distinta a cada disciplina.

Las/los estudiantes de la LN, a través de las PEEE y con conocimientos aportados en parte por las asignaturas, pudieron converger en esos grupos deportivos con rutinas propias, señales particulares, e historias que pertenecen sólo a determinadas disciplinas, en este caso el fútbol. Los futbolistas, por otra parte, traen consigo lo experimentado con los entrenadores y/o profesores que, además de lo familiar; los moldea y completa con innumerables hechos, informaciones y actitudes. En ese punto se descubren vínculos, coincidencias y divergencias, que intentan convivir en la rutina diaria y en la formación integral de los jóvenes.

A decir de Kolb (2014), por un lado, entonces, se atendió a las competencias y contenidos curriculares que el ámbito académico y laboral demanda; por otro, se respondió a los objetivos educativos, permitiendo integrar el trabajo “del aula” con el mundo real.

Las/los extensionistas (E) integrantes del equipo, lograron interactuar con los adolescentes, pudiendo utilizar habilidades específicas, adecuadas al grupo etario. La planificación de talleres y construcción de recursos didácticos fue el resultado de la lectura y búsqueda de contenidos que durante la carrera pudieron desarrollar. Pero lo relevante y aprendido, según un estudiante de la LN, “fue aquello, por lo que no habían transitado en las asignaturas de la carrera”, (E1).

Lo vivenciado en cada encuentro permitió a los/las extensionistas profundizar y establecer prácticas, códigos y lenguajes propios del ámbito deportivo y de los jóvenes en las actividades en territorio.

Este hallazgo se fundamenta en el enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa (Consejo Interuniversitario Nacional [CIN], 2012, p. 5,6).

Respecto a los deportistas y grupo de entrenadores, las acciones compartidas con los/las universitarios/as les permitió identificar problemas alimentarios nutricionales, detectar sus causas e intentar resolverlos. Santos (2010) sostiene que cuando el sujeto que aprende, mediante un proceso de recuperación de sus conocimientos previos toma conciencia de que no puede explicar el problema que tiene frente a él, se logra un punto de tensión imprescindible para incorporar contenidos nuevos.

Los/las extensionistas, a través de sucesivos interrogantes ponían en duda las respuestas en los talleres y estimulaban a la reflexión constante. El sujeto, entonces, pone en cuestión parte de los contenidos que hasta aquí consideró adecuados. Esta toma de conciencia actúa como motivación para la búsqueda de nuevos conocimientos (Lonardi, 2018).

Se observó como aspecto positivo y fortalecedor, el conocimiento y manejo de los profesores y/o entrenadores, de situaciones específicas y conceptuales sobre el deporte y la población adolescente. Un ejemplo de ello son los relatos de la preparación deportiva, anécdotas con jugadores referentes, situaciones relacionadas a salud y nutrición que interesaban no sólo a los futbolistas, sino también, a las extensionistas universitarias, enriqueciendo su práctica.

Por otro lado, las docentes universitarias, las estudiantes de la LN y tesistas, analizaron las demandas y seleccionaron estrategias y recomendaciones para desarrollar interdisciplinariamente las acciones y lograr las metas propuestas. Por ello se sumó una profesional idónea para el diseño del recurso didáctico, quien plasmaría los contenidos trabajados previamente, para dar origen a una Guía Nutricional Deportiva.

Las/los docentes, como personas mediadoras de la tarea educativa, propician nuevos aprendizajes, creando condiciones para que los jóvenes deportistas descubran, exploren, manipulen e indaguen a través de diversas acciones y actividades de EAN, lo que genera además que puedan relacionar los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos (Avarese, Capovilla, Boimvaser y Ravelli, 2021).

•La extensión en escenarios deportivos

El club es el lugar común donde los jóvenes deportistas pasan gran parte de sus días practicando o compartiendo con sus pares. Dichos espacios, ofrecen un entorno de promoción de la salud potencialmente atractivo para la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles y para crear oportunidades de actividad física, alejando comportamientos saludables en niños/as y adolescentes.

Los conocimientos, habilidades e intereses deben ser canalizados aquí, para fortalecer prácticas positivas en beneficio del rendimiento deportivo.

Muchas veces en la práctica, las actividades de extensión pretenden expandir el “aula universitaria” sin transformar territorios, implementando conceptos y procedimientos, siendo imposible construir nuevos significados producto de los encuentros entre los actores.

A decir de Bang, Barile, Guldris y Chaves (2008):

“Creemos que la experiencia en el hacer, en el contacto con la realidad, con otros reales distintos a nosotros y nosotras, nos compromete y nos conmociona. Este aprendizaje a través de la vivencia nos enriquece en tanto nos hace presentes como personas, estudiantes y futuros profesionales” (p.173).

Es así, que se planificaron las actividades acordando y ajustando a los días de prácticas de los adolescentes. El equipo docente y las/los extensionistas luego del diagnóstico realizado y, mediante talleres educativos, desarrollaron contenidos relacionados a alimentación y nutrición, y a cuidados generales del deportista (lesiones, descanso, entre otros). Se implementó esta modalidad de trabajo por la posibilidad de culminar con producciones grupales, en un marco creativo y participativo.

Una de las estudiantes de la LN, manifestó: “Creo que es invaluable iniciar nuestras estrategias considerando lo que el grupo sabe, siente y hace sobre nutrición y deporte” (E2).

Los aprendizajes anteriores, las experiencias, las vivencias previas son valoradas y tomadas como punto de partida del conocimiento de la realidad (Lomagno, 2010). Se puede decir que los/las extensionistas identificaron previamente lo “conocido por el grupo”, y el taller como un espacio donde convergen los aprendizajes, tanto teórico-experimentales,

así como acciones y/o habilidades didácticas pedagógicas, imprescindibles al momento de transmitir mensajes o comunicarse con la población.

En ese orden, durante el proceso, los jóvenes deportistas compartían opiniones sobre la inclusión de prácticas saludables pre y post entrenamiento. En uno de los talleres, al momento de preguntar cuál es el mejor alimento a consumir durante una competencia, casi la totalidad de los futbolistas respondieron “fruta” (99,2%). Algunas de las opiniones respecto a esta elección se presentan a continuación.

Para la identificación de aquellas, se utilizaron las siguientes siglas: Jugador UNL (JUNL); Jugador Quillá (JQ):

“Porque es saludable”, JUNL 27, JUNL46, JUNL 50, JUNL 66, JQ8, JQ15, JQ30, JQ 48.

“Porque te brinda energía”, JQ11 y JUNL43.

“Porque tienen glucosa y son más fáciles de digerir”, JUNL11.

“Porque las frutas son más sanas que el alfajor y las galletas”, JQ10.

En estas respuestas se reconoce un recorrido previo en el grupo sobre conocimientos relacionados a nutrición y deporte. La interacción existente y la participación activa en los espacios de debate y encuentro, dieron cuenta de la autonomía, la comprensión de contenidos y la adecuación de otros ya conocidos. La promoción de la salud integral del adolescente se basa en fortalecer los factores de protección y prevenir los de riesgo que modifican positiva o negativamente las características que definen la adolescencia como la búsqueda de la identidad, la búsqueda de la independencia y desarrollo de la creatividad.

En ese sentido, lo realizado concuerda con el concepto de extensión universitaria que brinda Cano Menoni (2010), al referirse a ella como un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar.

Educación alimentaria nutricional y deporte: punto de encuentro entre docencia, extensión e investigación

La Educación Alimentaria Nutricional (EAN) es un proceso dinámico a través del cual los individuos, las familias y su comunidad adquieren, reafirman o cambian sus conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas, actuando racionalmente en la producción, selección, ad-

quisición, conservación, preparación y consumo de los alimentos, de acuerdo a sus pautas culturales, necesidades individuales y a la disponibilidad de recursos en cada lugar (Lopresti et al., 2011).

Uno de los fines de la EAN es que los sujetos puedan identificar problemas alimentarios nutricionales, además de detectar sus causas y resolverlos, desarrollando competencias tales como la responsabilidad, el autocuidado y la autonomía (Longo y Navarro, 2007). Se posiciona y entrelaza aquí el concepto de extensión que promueve formas asociativas y grupales que aporten para superar problemáticas a nivel social, orientando a su vez, líneas de investigación y propuestas educativas en post del compromiso social universitario para la resolución de problemas.

La EAN permite acompañar y ampliar conocimientos en diversos grupos como el deportivo, priorizando la prevención de situaciones fisiológicas complicadas.

Conocer la base de una buena nutrición e importancia de una alimentación equilibrada, reconocer la relación directa entre el crecimiento y la buena alimentación; fomentar estilos de vida saludables; trasladar a la familia experiencias que construyan buenos hábitos de alimentación y nutrición y reducir el riesgo de enfermedades relacionadas con la alimentación; son algunos de los objetivos de la EAN (Herrera y Aguirre, 2015).

Los promotores de salud, entrenadores, licenciados en nutrición entre otros, son responsables de generar las propuestas de enseñanza-aprendizaje basadas en técnicas y actividades que favorezcan el desarrollo de los contenidos con la finalidad de alcanzar los objetivos, en este caso hábitos nutricionales que favorezcan a la salud y al rendimiento deportivo.

Fue así que se trabajó programando, orientando y acompañando a los clubes, compartiendo desde las cátedras la experiencia docente y pensando en la manera de transmitir los mensajes. Las acciones didácticas-pedagógicas se vieron reflejadas en la selección y aplicación de metodologías de trabajo participativas y construcción de recursos didácticos acordes al grupo meta, lo que permitiría al joven deportista la posibilidad de interactuar en contextos y situaciones reales de aprendizaje; favoreciendo la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y formación de valores orientados, en este caso, a potenciar su rendimiento.

Desde 1999, la Organización Mundial de la Salud (OMS) insiste en la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas capaces de promover actitudes positivas hacia hábitos saludables y comportamientos duraderos y así mejorar los niveles de salud.

Uno de los pilares y objetivos destacados de la nutrición deportiva es la recuperación nutricional post-entrenamiento y/o competencia. El llamado “tercer tiempo” persiste en el ambiente de algunos deportes. Es un momento de encuentro social después de entrenamientos o partidos, cuya instancia es posible aprovechar para incorporar temas relacionados al crecimiento, desarrollo, y nutrición, entre otros. Es decir, es un posible escenario para desarrollar estrategias educativas que faciliten la adopción voluntaria de conductas positivas y otros comportamientos relacionados con la alimentación y la nutrición propicios para la salud y el bienestar. Estimulando el espíritu de autocuidado y autonomía para que los deportistas tomen decisiones adecuadas en cuanto a su alimentación, sobre todo en el momento de recuperación, promoviendo un ambiente alimentario propicio.

Casi a la par del trayecto realizado, surgió la necesidad de investigar sobre uno de los recursos didácticos empleados -la Guía Nutricional Deportiva (GND)- y el impacto alcanzado a través de su uso en los distintos talleres con los jóvenes deportistas. El objetivo de dicha GND en los entornos deportivos, fue promover la salud, informar sobre alimentación, nutrición y cuidados del deportista, para crear conciencia, mejorar actitudes y creencias.

El diseño, creación de materiales y recursos didácticos como herramientas didácticas acordes a proyectos, deben estar marcadas con los procesos de investigación. A decir de Miranda-Calderón, Angulo-Hernández y Román -López (2018), se debe considerar la visión e intencionalidad pedagógica de cada uno de estos recursos para que, efectivamente, contribuyan a la pertinencia de los distintos procesos que se gestan desde los proyectos y su articulación con procesos de formación o las propuestas para trabajos finales de graduación.

La GND se sometió a un proceso de elaboración conjunta y luego validación, donde se aplicaron tres instrumentos metodológicos: cuestionarios (C), entrevistas (E), a actores claves y grupos focales (GF), en los que participaron profesionales de distintas disciplinas. Se trianguló la información de estos instrumentos y los diversos actores, 7 licenciados en Nutrición (LN), 6 profesores de Educación Física/directores técnicos (P), 2 Diseñadores/as (D); además de la población objetivo. En la imagen siguiente se muestra la portada de la GND.



Figura nº 1: Guía Nutricional Deportiva para Jóvenes Futbolistas

La creación de material educativo debe involucrar a la mayor parte de la población interesada, a fin de que su conocimiento aporte valor al producto (Meneses et al., 2020). En ese sentido, la comunidad deportiva adolescente manifestó necesidades y compartió sus deseos y conceptos; insumos esenciales para la elaboración de la GND, recurso que fue puente para la construcción del diálogo cotidiano, recreando y modificando lo aprendido con los actores participantes del proceso.

Los temas desarrollados en el recurso (GND) y talleres, fueron parte del relevamiento en territorio:

“Sé que debo hidratarme, pero no sé cuánta agua tomar”, JQ3.

La apropiación participativa a través de la cual los conocimientos y saberes se crean y recrean en las prácticas solidarias de la interacción con otros, posibilita el desarrollo continuo no sólo en los extensionistas universitarios, sino también en los que pusieron en juego sus propios conocimientos (Chardón y Arce, 2011). En la búsqueda de conceptos previos sobre el consumo de frutas para el pre y post entrenamiento, un jugador respondió:

“Porque te ayuda con los calambres”, JUNL12.

A partir de esta respuesta (y otras que acompañaron), en los talleres se trató de establecer significados y conocer la composición de los alimentos mencionados, así como la estructura muscular, estableciendo la importancia de su consumo. Se observa en esa labor, la interac-

ción y construcción mutua entre los actores e instituciones involucradas, eje vertebral para el logro de los objetivos propuestos.

A la construcción colectiva del material se sumó el proceso de validación, donde se implementó el grupo focal (GF). El propósito fue trabajar con varias personas representativas del público objetivo. A través de esta técnica se abordan diferentes temas mediante la interacción del grupo, lo que permite la construcción de una opinión amplia sobre la significación y la eficacia del material (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2003). Los resultados de dicha validación dieron cuenta de que la organización del contenido desarrollado en la guía y el vocabulario empleado, resultaron muy apropiados para la mayoría de los encuestados. También opinaron que la GND es de gran utilidad para que los jugadores mejoren sus hábitos alimentarios, ponderando la importancia en aquellos que recién inician en el ámbito deportivo. Se presentan a continuación algunos comentarios:

EP1: “*Los temas presentados en la guía son pertinentes y acertados para los jugadores. Sobre todo para crear hábitos saludables, que sepan que la nutrición es importante de la misma forma que el entrenamiento y el descanso, son fundamentales para que se puedan desarrollar como deportistas y potenciarse*”.

EP2: “*Creo que los temas presentados en la guía son pertinentes para la formación del jugador, si queremos complementar bien un entrenamiento con una alimentación, con una hidratación, tiene que ser de esta manera, bien armado, tocando muchos temas, y hablando de todo el espectro que involucra la nutrición*”.

CD1: “*Me parece importante que cada jugador tenga conocimientos sobre sus hábitos alimentarios, pero aún más en aquellos que recién inician en el deporte!*”.

EP2: “*Es un tema lindo, interesante que yo muchas veces lo he tocado en estos años, pero que nunca lo había visto así, en detalle, con cierta profundidad, entonces pasa por ahí. Pero así como yo lo vi, en ese abanico, tocando muchos puntos y hablando de muchos temas a mí me encantó, a mí me gustó; y poniéndome del lado de los chicos tiene muchas imágenes, el formato, los colores, las fotos, como están los globitos, por ese lado también fue un acierto*”.

EJ2: “*Considero que los talleres y la guía desarrollados fueron completos*”.

En los dichos anteriores se expone una valoración general positiva y prometedora. El equipo extensionista, siente y cree que pudo consolidar las tres funciones sustantivas universitarias en todo el proceso de PEEE, debido a que el trayecto pudo retroalimentarse permanentemente.

Dicho proceso, se observó desde los orígenes de la propuesta mediante el diagnóstico participativo; luego, en la selección de contenidos, mensajes e imágenes entre otros, para la planificación y elaboración de los talleres y la GND; seguidamente en la socialización de la misma en territorio y, finalmente, en la investigación desarrollada. Cabe aclarar que todo esto se logró a pesar de las circunstancias atravesadas durante el año 2020 y 2021 (COVID19). Si bien los tiempos se extendieron y muchas veces los plazos y/o actividades fueron reprogramadas, las PEEE culminaron según lo proyectado.

Se exhiben a continuación algunas imágenes de la socialización del recurso didáctico y los talleres realizados.



Figura nº 2: Taller de socialización de la GND (Quilla, mayo 2021).



Figura nº 3: Taller de socialización de la GND (UNL, octubre 2021).

Este ida y vuelta constante permitió resolver inmediatamente los problemas y limitaciones que se iban presentando. Los encuentros periódicos del equipo extensionista -tanto virtuales como presenciales-, junto con la flexibilidad, apertura, disposición y compromiso de los clubes y sus participantes, permitieron concretar las diferentes etapas del camino recorrido. Al finalizar se aplicó una evaluación de los talleres y GND. El 57,9% de los jóvenes deportistas valoró a la GND y los talleres como “Motivador” y el 41,1% como “Muy motivador”.

Los resultados dan cuenta de la importancia que se otorga a las actividades de carácter participativo donde se permiten exponer e intercambiar ideas/opiniones, desarrollando la creatividad, la capacidad potencial de cada individuo, la cooperación y solidaridad entre los jugadores (Kaplún, 1998).

Se pudo observar la transformación de los grupos, fortaleciendo saberes y vínculos. A medida que transcurrían los talleres y se mostraban actividades de la GND mediante estrategias de comunicación (infografías, mensajes de wasap, anécdotas, entre otros), la reflexión so-

bre la actividad de extensión era óptimamente valorada. Un jugador y un profesor aportaron sus opiniones:

EJ1: “*Nos sirven, ya los estamos implementando para poder hacer los entrenamientos. Comer más saludable, la fruta antes del entrenamiento, fideos antes de una práctica*”.

EP1: “*La guía la encuentro muy completa, bien presentada, entretenida, es para guardarla y que los chicos la tengan a disposición para leerla*”, “*El contenido es muy bueno*”, “*Es de mucho valor para los entrenadores*”.

Cabe destacar el papel del futuro profesional nutricionista (ahora extensionista) en la implementación de una adecuada EAN para fomentar la motivación de los deportistas. Además de su rol como educador, acompaña en la búsqueda del mayor rendimiento deportivo, planificando objetivos realistas, individualizando las pautas y considerando las situaciones específicas planteadas por cada atleta (Novillo Luzuriaga 2016, Onzari 2004).

Algunos autores concuerdan en la necesidad de articular las tres funciones para la formación de recursos humanos. El proceso se entiende como un ciclo en el que la investigación genera conocimientos y tecnología, la docencia ofrece estos conocimientos y la extensión los valida para reincorporarlos a la docencia y a la investigación (Ortiz-Riaga y Morales Lubiano, 2011).

El desarrollo de contenidos mediante material audiovisual, talleres y juegos en entornos deportivos reales promueve el aprendizaje. A decir de Knapp (2010), el aprendizaje vivencial conecta la teoría con la práctica. En el proceso de continua interacción con las experiencias, trayectorias, y situaciones reales en determinados contextos, son transformados para poder ser enseñados y aprendidos, es decir, están en permanente construcción.

La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integrando las funciones de docencia e investigación. Ella debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares, ya que estas aportan acciones que, en la medida en que estén vinculadas a las necesidades del entorno, no se agotan; se enriquecen y se retroalimentan directamente de la interacción con el contexto y comunidad.

Conclusiones / reflexiones finales

Este artículo se fundó en el recorrido transitado por la PEEE iniciada en el año 2020. Allí, los/ las estudiantes y docentes de dos asignaturas de la carrera de Licenciatura en Nutrición, se relacionaron con dos clubes de Santa Fe, con el objetivo de promover prácticas saludables relacionadas a la alimentación y nutrición de adolescentes deportistas, y de otros cuidados integrales que favorecen un crecimiento y desarrollo saludable.

A través del relevamiento de opiniones, datos e informes de cada institución se elaboró un diagnóstico participativo, en el que se cimentaron las bases del proyecto. Se realizaron talleres interdisciplinarios, se construyeron dispositivos pedagógicos, entre los que sobresalió una Guía Nutricional Deportiva, socializada y validada por profesionales idóneos y por la propia población deportiva. Además, se implementó un diseño metodológico investigativo para realizar una tesis de grado de la citada carrera.

Estas acciones ponen en evidencia la concreción de etapas necesarias en la tríada extensión-docencia-investigación, con la participación de un equipo comprometido y responsable en dicha propuesta, además de entretejer vínculos con entidades de la comunidad santafesina.

La valoración de la práctica de extensión, de parte de los/las estudiantes extensionistas fue evidenciada en las apreciaciones al momento de socializar lo vivido. Estimaron el aprendizaje en territorio, destacando aquello no aprendido en la academia. Los participantes resaltaron los vínculos con los adolescentes como instancia de aprendizaje vivencial, ya que comparten códigos y lenguajes propios del contexto nutricional deportivo y además del grupo etario.

Por otro lado la comunidad deportiva adolescente pudo afianzar conceptos previos, y enriquecer su práctica con opciones fundadas no sólo en la experiencia, sino también en material con sustento bibliográfico, adecuado a la etapa y a las necesidades del grupo.

La construcción de la Guía Nutricional deportiva, involucrando diferentes profesionales y actores, constituyó un espacio donde confluyen saberes de la universidad y del territorio. Los mensajes de alimentación saludable, las actividades y contenidos acordes a la edad, establecieron un puente para la comunicación efectiva, y por ende para el aprendizaje.

El proceso fue arduo pero enriquecedor. En el mismo, valores como la responsabilidad, la solidaridad y la actitud profesional se vieron reflejados en todos los participantes, pudiéndose amalgamar los procesos de extensión-docencia e investigación.

Este trabajo no culmina en el presente artículo y propuesta, sino que constituyen un nuevo punto de partida: repensar la extensión, cuestionar, interpelar lo conocido y vivido en cada una de las instancias, resignificando el rol del LN y el compromiso asumido de los actores participantes.

Acciones superadoras y nuevos trabajos que entretejan extensión-docencia e investigación, pueden colaborar en otorgar respuestas a las preguntas surgidas en el proceso: ¿Qué situaciones pueden mejorar en el ámbito nutricional y deportivo?, ¿es la GND, adecuada a otros grupos? ¿Se pueden replicar los talleres y los recursos en grupos diversos? ¿Es necesario implementar otras formas de comunicar mensajes de salud en grupos vulnerables? ¿Se pueden interrelacionar diversas propuestas extensionistas? ¿En la formación de recursos humanos de salud, qué lugar ocupa la extensión?

Bibliografía

Avarese, L., Capovilla, C., Boimvaser, N., y Ravelli, S. (2021). Extensión universitaria y educación alimentaria nutricional en el nivel inicial hilos que tejen y construyen redes. *Universidad En Diálogo: Revista De Extensión*, 11(1), 157-178. DOI

Bang, C. L., Barile, C. E., Guldris, M., y Chaves, F. (2018). Una experiencia de extensión universitaria que desafía la distancia entre teoría y práctica: construyendo saberes entre docentes, referentes comunitarios y estudiantes. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (9), 167-182.

Cano Menoni, J. A. (2010). Cinco comentarios sobre la definición del concepto de extensión. *Revista electrónica sobre extensión universitaria*. Ejemplar 2: 1 a 4. La Plata.

Chardon, M.C. y Arce, L. (2010). Ponencia: Saberes y Vida Cotidiana: algunas conceptualizaciones sobre participación. *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. 22 al 25 de noviembre. Santa Fe. Argentina.

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República (2010). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. *Resolución del 27 de octubre de 2009, Montevideo*.

Consejo Interuniversitario Nacional (2012). Acuerdo Plenario N° 811/12. *Plan estratégico de Extensión 2012-2015*. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.PI%20No%20811-12.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Enero, 2003). *Guía Metodológica y video de Validación de materiales*. Disponible en: Internet.

Góngora Gutiérrez, M. A. (2012). *Hábitos nutricionales para promover la recuperación después del entrenamiento en la academia de natación para compensar*. (Tesis de Grado, Pontificia Universidad Javeriana). Disponible en: Internet

Herrera, F. y Aguirre, V. (2015). *Educación alimentaria nutricional y su relación en los hábitos alimentarios en adolescentes de 14 y 15 años que concurren al club social “armonía” de la ciudad de Colón, Entre Ríos*. (Tesis de Grado, Universidad de Concepción del Uruguay).Internet

Hohepa, M., Scragg, R., Schofield, G., Kolt, G. S., y Schaaf, D. (2007). Social support for youth physical activity: Importance of siblings, parents, friends and school support across a seg-

mented school day. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(54).
<https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-4-54>

Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, (11), 158-165. Internet

Knapp, C. E. (2010). Teaching for Experiential Learning: Five Approaches That Work. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 288-289.

Kolb, A. y Kolb, D. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation Gaming*, 40(3), 297-327. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1046878108325713>

Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.

Lomagno, C. (2010). Consideraciones sobre la metodología de taller en el trabajo con jóvenes y adultos. En: *Estrategias didácticas II. Módulo 8. Serie Formación Docente en Salud*. Subsecretaría de Planificación de la Salud. Dirección Provincial de Capacitación de la Salud. Reedición 2010.

Lonardi, LI (2018). *Curricularización de la extensión universitaria: la experiencia de la cátedra de Educación y Comunicación Alimentario Nutricional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología*, UNER.

Longo, E. y Navarro, E. (2007). *Técnica Dietoterápica* (2^a). El ateneo.

López, N. y Edison, A. (2013). *Influencia de la mala alimentación, en las lesiones deportivas de los jugadores de fútbol de segunda categoría en la ciudad de Guaranda provincia, bolívar en el campeonato 2012*. (Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato).<http://redi.uta.edu.ec/handle/123456789/5572>

Lopresti, A., Cossani, E. Taffarel, V., Garnier; L., Tabarez, D. y Reverdito, N. (2011). La Educación Alimentaria Nutricional como estrategia de articulación para favorecer la Seguridad Alimentaria en las familias de Entre Ríos. *XI Congreso iberoamericano de extensión universitaria. Universidad Nacional de Entre Ríos*.

<https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa4/la-educacion-alimentaria-nut.pdf>

Mayer R. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychology*, 19(1), 30-42.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461528409529279>

Mendes Netto, R.S. (2016). *Conocimiento sobre alimentación y nutrición después del desarrollo de actividades de educación alimentaria entre niños y adolescentes deportistas*.

Meneses-Ortegón, J. P., Jové, T., Puiggalí, J., y Fabregat, R. (2020). *Representación del conocimiento de un proceso de co-creación de material educativo*. *Tecno Lógicas*, 23(47), 156-174.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-77992020000100156.

Miranda Calderon, L. A., Angulo Hernández, L. M., y Román López, G. (2018). El programa Perfiles, Dinámicas y desafíos de la educación costarricense: *Una. Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-24.

Mónaco, M., Pérez Martínez, E., Sevilla Moya, J. C., Gutiérrez Rincón, J. A., Brotons Cuixart, D., Schack, M. y Calvo Terrades, M. (2018). *Consejos y patología asociada a la práctica deportiva*.
https://www.aepap.org/sites/default/files/293-307_consejos_y_patologia_asociada_practica_deportiva.pdf

Novillo Luzuriaga, N. N. (2016). *Análisis de la alimentación de deportistas de combate, propuesta de una guía de educación alimentaria* (Doctoral dissertation, Universidad de Guayaquil. Facultad de Ciencias Médicas. Escuela de Graduados).

Onzari, M. (2004). *Fundamentos de nutrición en el deporte*. (1a ed). El Ateneo.

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. Disponible en: Internet

Ortiz-Riaga, M. C., y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2), 349-366.

Pensar a Práctica, 19 (1), 56-67.<https://doi.org/10.5216/rpp.v19i1.40619>

Rodríguez Leite, M., Santos Barbosa Machado, A.C., Góes da Silva, D., Falcão Raposo, O.F. y Rosero Eras, J. G. (2018). *Entrenamiento invisible como estrategia para fortalecer el aspecto psicológico de los jugadores del equipo de fútbol sub 14*. (Tesis de docencia, Universidad de Guayaquil). <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/27498/1/Rosero%20Eras%20Jos%C3%A9Gabriel%20044-2018.pdf>

Santos, H. (2010). Problemática del sujeto que aprende. Módulo 4. Equipo coordinador del proyecto: Lomagno, C.; Gorosito, C.; Rúa, A. *Serie Formación Docente en Salud*. Subsecretaría de Planificación de la Salud. Dirección Provincial de Capacitación de la Salud. Reedición 2010.

Universidad Nacional del Litoral (2020). *Prácticas de Extensión de Educación Experiencial*.
<https://www.unl.edu.ar/extencion/practicas-de-educacion-experiencial/>

Licencia Creative Commons

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



Aproximación a una experiencia de formación y abordajes en clínica comunitaria en un programa de extensión universitaria en Uruguay

Andrés Techera | andres.techera@apex.edu.uy | Universidad de la República, Uruguay

Débora Gribov | debora.gribov@apex.edu.uy | Universidad de la República, Uruguay

Recepción: 14/06/2021

Aceptación final: 17/01/2022

Resumen

El desarrollo de la salud comunitaria desde una perspectiva de derechos humanos e integralidad universitaria, exige una serie de transformaciones de los espacios de formación y en las estrategias de abordaje de las problemáticas con las que se trabaja. Asimismo, es necesaria la construcción de un corpus teórico y deontológico que dé sostén a este nuevo posicionamiento. En este sentido, el lugar y rol de los actores comunitarios se vuelve protagónico en los procesos desarrollados en conjunto con docentes y estudiantes de la universidad, apelando al diálogo de saberes, la interinstitucionalidad y la interdisciplina. El artículo pretende reflexionar sobre diferentes aspectos vinculados a la salud comunitaria, teniendo en cuenta la experiencia de trabajo desarrollada por los autores. Se busca articular una serie de conceptos y perspectivas hacia la construcción de nuevas formas de ver y operar con la realidad.

Palabras clave: salud comunitaria, espacios de formación, integralidad, determinación social, derechos humanos

Resumo

O desenvolvimento da saúde comunitária na perspectiva dos direitos humanos e da integralidade universitária requer uma série de transformações nos espaços de formação e nas estratégias de enfrentamento dos problemas com os quais trabalhamos. Da mesma forma, é necessário construir um corpus teórico e deontológico para sustentar esta nova posição. Nesse sentido, o lugar e o papel dos atores comunitários passam a ser protagonistas nos processos desenvolvidos em conjunto com professores e alunos universitários, apelando para o diálogo do saber, a interinstitucionalidade e a interdisciplina. O artigo tem como objetivo refletir sobre diferentes aspectos relacionados à saúde coletiva, levando em consideração a experiência de trabalho desenvolvida pelos autores. Busca articular uma série de conceitos e perspectivas para a construção de novas formas de ver e operar a realidade.

Palavras-chave: saúde comunitária, espaços de treinamento, abrangência, determinação social, direitos humanos

El siguiente artículo busca registrar y analizar diferentes aspectos de la salud comunitaria, desarrollados en el marco del Programa Aprendizaje y Extensión (APEX) de la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR). Este Programa funciona desde el año 1993, en la zona oeste de la ciudad de Montevideo y tiene como cometido aportar una perspectiva comunitaria, interdisciplinaria e interinstitucional a la enseñanza de grado y posgrado. Dentro de los objetivos, se destaca la formación y el desarrollo de equipos de trabajo para el abordaje de diversas problemáticas que se construyen y definen en diálogo entre estudiantes, docentes, actores sociales e instituciones en el territorio.

El campo de la salud comunitaria aparece como una alternativa contrahegemónica ante los procesos de patologización y medicalización de la sociedad que simplifican y fragmentan la realidad, universalizando los procesos singulares. Es imprescindible contextualizar al sujeto y atender los múltiples factores (socio-histórico-políticos) que lo constituyen y determinan.

El dispositivo incluye espacios de discusión teóricos con énfasis en el estudio de autores latinoamericanos, privilegiando el desarrollo de las epistemologías del sur y espacios de prácticas que se desarrollan en instituciones y organizaciones de la zona de influencia del Programa APEX. En estos espacios se “ensayan” diversas estrategias de abordaje (singulares y originales) para los problemas que enfrenta la comunidad, incluyendo estrategias de trabajo: institucional, grupal, familiar y/o individual.

La extensión universitaria en Uruguay

Desde su fundación, el Programa desarrolla su actividad académica en estrecha relación con la comunidad de la zona oeste de Montevideo. Considera, como principio que transversaliza todo su accionar, la relación entre las condiciones materiales de vida y las circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales. En este devenir, acompaña y contribuye a las distintas etapas de la extensión universitaria en nuestro país.

La extensión como función universitaria, se entiende como un proceso en permanente revisión y en relación con el acontecer socio-político. En nuestro país, se nutre de diferentes vertientes en donde se destacan: el *Movimiento de Córdoba* de 1918, que irradia su influencia en todo el continente y las *Misiones Socio Pedagógicas uruguayas* (1945-1959) que recorrieron vastas zonas del país, con el objetivo principal de alfabetizar; integrándose estudiantes de diferentes disciplinas en espacios comunitarios de debate y análisis sobre las condiciones de vida y los procesos de salud-enfermedad (Bralich, J. 2007).

La referencia a la creación del APEX la encontramos en 1972 en el *Seminario de Políticas de Extensión Universitaria*, realizado en la Facultad de Arquitectura (UdelaR), donde se presentaron los fundamentos de la propuesta. Dentro de los mismos, se esgrimía la necesidad de incorporar la extensión de forma constitutiva e intrínseca a la formación de los estudiantes del área de la salud. Asimismo, se hacía mención a la bidireccionalidad del vínculo de aprendizaje, en donde tanto estudiantes y docentes se enriquecen en el intercambio con la comunidad. Por otro lado, se hacía referencia a la importancia de los abordajes multidisciplinarios y la integralidad de las acciones. El proceso de desarrollo del APEX se vio obturado por el comienzo de la dictadura cívico-militar y la consiguiente intervención de la UdelaR (Bralich, J. 2007).

Desde principios de los años 90 se retoma el proyecto de desarrollo del Programa. En 1992, por iniciativa de Facultad de Medicina (UdelaR) se revitaliza y concreta el proyecto, de la mano de la constitución de un grupo multiprofesional de apoyo y con la financiación obtenida de la Fundación Kellogg. Según sus fundadores, el Programa se sostiene desde tres aspectos: integrar las funciones universitarias, conjuntar las diferentes facultades y la proyección universitaria al ámbito comunitario. Asimismo, se explicita desde el comienzo la necesidad de cooperar y generar alianzas de trabajo con otros organismos públicos. Finalmente, se destaca la intención de integrar a la comunidad activa y protagónicamente en los procesos que se desarrollen en el territorio por parte de la UdelaR (APEX-Cerro, 1998).

El profesor Pablo Carlevaro (Carlevaro, P. 2019:20) quien fue un importante referente de la extensión universitaria y impulsor del APEX, decía que “somos hijos devotos de la Universidad de la República, pero sobre todo lo somos de la Universidad Pública Latinoamericana”. La extensión debe estar ligada al resto de las funciones universitarias y proyectarla al medio social, no se trata de compartir o repetir lo aprendido en las aulas, sino que se trata de un proceso dialéctico, donde no hay superioridad sino interrelación. Esto implica que nuestra Universidad, está indisolublemente ligada a la sociedad y comprometida con su desarrollo.

Este posicionamiento universitario exige avanzar en una nueva metodología de trabajo sustentada en el diálogo de todos los involucrados. Existe un enorme potencial cuando la comunidad se organiza; el trabajo en la comunidad incorpora aspectos que son dejados de lado en las aulas. Los estudiantes tienen un rol fundamental, son agentes activos en el proceso. Todos los actores tienen un saber que es necesario tener en cuenta, en lo que respecta a los universitarios, debemos aprender a oír y a colaborar para construir lo nuevo. Según Carlevaro, muchos de estos principios se plasman en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la UdelaR. La experiencia de APEX en este sentido es inédita en nuestro medio y en la región, el trabajo conjunto con la comunidad ha dado inmensas posibilidades de transformar nuestros espacios de aprendizaje. Se suman a las aulas, nuevos ámbitos de formación, el espacio público,

los centros vecinales y las organizaciones barriales. No es la Universidad la que cambia la sociedad, la sociedad se cambia a sí misma con las herramientas con las que dispone, en este caso la Udelar (Carlevaro, P. 2019).

Actualmente, la acción universitaria que desarrollamos se enmarca en lo que fue dado en llamar: “*La Segunda Reforma Universitaria*”, proceso que aún se continúa discutiendo, iniciado durante el rectorado del profesor Rodrigo Arocena (período rectoral 2006-2010). Destacamos de este proyecto la iniciativa de *curricularización de la extensión*, la *transversalización* entre las áreas del conocimiento y el concepto de *integralidad* que incluye, a las funciones históricas de la Universidad: enseñanza, investigación, extensión y asistencia, incorporando el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad.

La integralidad es un concepto polisémico que puede ser pensado desde diferentes aristas. Siguiendo lo planteado por Antonio Romano (2011), se pueden distinguir tres aspectos: el primero de ellos hace alusión a la concepción integral del sujeto, el cual debe ser considerado en sus diferentes facetas: estudiante, docente, trabajador, madre, etc. El segundo se refiere a la articulación de las funciones universitarias, y el tercer aspecto a considerar, es reconocer y analizar al objeto de estudio en su complejidad.

Avanzar en esta dirección exige una ruptura epistemológica que implica deconstruir la perspectiva positivista basada en el método de las ciencias naturales, como única fórmula válida de explicar los fenómenos de la naturaleza. Este planteo analiza la realidad desde una concepción lineal, fragmentada y mecánica, en esta dirección el cientista se encuentra por fuera del problema. Su mirada busca la objetividad y la asepsia en su abordaje, en este esfuerzo se puede distorsionar la realidad, viendo finalmente lo que el científico pretende ver. Pensamos que este método no alcanza para explicar la complejidad del problema, dejando por fuera un sinnúmero de factores que lo constituyen.

Asimismo, merece mencionarse la preocupación y el riesgo que implican ciertas lógicas de validar el conocimiento, basadas en términos de productividad definidos por organismos de financiación que privilegian determinados intereses: empresariales, industriales y/o corporativos que jerarquizan las ganancias por sobre los intereses mayores de la sociedad. Esta concepción, requiere del montaje de un “aparato” académico/político que avala y construye ciertas verdades sobre otras.

Según R. Arocena (2004), es imprescindible comprender a nuestra Universidad dentro del contexto Latinoamericano, en este sentido existe una importante interacción entre las reformas de la Educación Superior y las llamadas Políticas para el Desarrollo en todo el continente.

El manifiesto de Córdoba de 1918, marcó un hito y una serie de principios que tienen plena vigencia hasta el día de hoy. Es el caso de la autonomía universitaria, el cogobierno, la relevancia de la extensión universitaria, el acceso irrestricto a la educación superior, la libertad de cátedra, el cuestionamiento a la inamovilidad de los docentes y el relacionamiento con los sectores sociales postergados. Estos postulados han sido fuertemente cuestionados y hasta en cierta medida revertidos por los llamados procesos de contra-reforma, impulsados hasta la actualidad y que nacen de la mano de la imposición de las políticas neoliberales de los años 80 y 90.

Estos cambios incluyeron, entre otros, un nuevo y más estrecho relacionamiento de las universidades con el sector productivo, modificaciones en su forma de financiación y cambios en los perfiles profesionales y en los sistemas de ingreso y evaluación. Estos cambios que se comenzaron a producir, fueron impulsados sobre todo por el Banco Mundial, coincidiendo con el impulso general de las reformas de los Estados. Esto estimuló la mercantilización del trabajo académico y la privatización del conocimiento.

Algunas de las consecuencias de estas transformaciones, fueron el debilitamiento de la autonomía universitaria, la disminución en la participación efectiva de los órdenes, sobre todo de los estudiantes en el cogobierno. Además se evidencia un aumento en el número de universidades privadas, con poca o ninguna relación con los principios de Córdoba.

A pesar de las tendencias regionales de debilitamiento del sistema de educación pública, se observa que las universidades públicas, siguen siendo el principal foco de creación de conocimiento, registrando el 75% de la matrícula y la oferta de la mejor enseñanza de grado disponible. Asimismo, se destaca que son las responsables de la mayor difusión y aplicación del conocimiento, a través del desarrollo de investigaciones con pertinencia social y la función de extensión hacia los sectores sociales más postergados.

En un contexto regional de fragilización de las democracias y la participación ciudadana, las estructuras democráticas de la Universidad se vuelven reservorios y escuelas de democracia para millones de personas en la región.

El aumento de la cobertura en la educación superior es una contribución directa al desarrollo de una sociedad más equitativa. Esto debe estar ligado a una profunda conciencia, por parte del demos universitario por desarrollar contrapartidas sociales, incrementando entre otros aspectos la misión de la extensión. Los postulados de la Reforma de Córdoba podrían tener un nuevo auge en la medida que se reivindique la democratización del conocimiento (Arocena R. 2004).

Salud y educación

El territorio donde desarrollamos nuestra actividad es el Municipio A de la ciudad de Montevideo, donde viven y trabajan unas 300 mil personas según el último censo poblacional (INE, 2011). Se caracteriza por la heterogeneidad en cuanto a sus características sociodemográficas, según la Intendencia de Montevideo (2020), se registra un 40% de la población con al menos una necesidad básica insatisfecha (comparado con un 25% del promedio nacional), predominan las familias monoparentales y extendidas, madres adolescentes (9 % en comparación con un 2% en la zona centro de la ciudad), 45% de la población mayor de 22 años presenta un nivel educativo bajo (menos de 9 años de educación aprobado), 14 % de desempleo y de inserción laboral informal en relación al promedio general de un 10%.

Según el Informe del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2018), los niños/as que provienen de los sectores de menores ingresos, registran tres veces más repetición que los de sectores de mayores ingresos. Asimismo, se destaca el aumento del ausentismo y/o la deserción escolar en los sectores más vulnerados. Esta realidad contribuye al aumento de la brecha educativa y la desigualdad social.

Con respecto a los múltiples problemas, consecuencia de esta situación, el sistema educativo como dispositivo homogeneizador, característica histórica que persiste desde hace 150 años, no logra dar respuesta y/o adaptarse a las singularidades y necesidades socio-culturales actuales. Por lo tanto, apela al sistema sanitario para dar respuestas a las problemáticas que enfrenta.

Según Giselle Untoiglich (2014), esto se enmarca en el proceso de medicalización y patologización de la vida, en donde las manifestaciones singulares por fuera de lo esperado son descontextualizadas, diagnosticadas y medicadas. Imprimiendo una etiqueta en los niños y sus familias que pasa a ser parte de su subjetividad. Cuestiones inherentes a la vida cotidiana son llevadas al campo de lo asistencial, este proceso da como resultado la fragmentación y simplificación de la singularidad humana. Se desarrollan procedimientos universales, expresados en protocolos donde el sujeto es sacado de su contexto y globalizado, pasando a ser considerado objeto aséptico de consumo e intervención.

En este sentido, en Uruguay, el desarrollo del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) representó un importante avance hacia la consolidación de un modelo basado en la Atención Primaria en Salud (APS), garantizando un derecho humano fundamental. Aún teniendo en cuenta los avances que se han logrado, debido a las representaciones sociales y lo

consolidado del sistema hegemónico, con sus significaciones sobre salud y enfermedad, se continúa fortaleciendo la mirada biomédica.

Reconocemos que la APS, es un paso hacia el cambio de paradigma desde lo hospitalocéntrico a lo comunitario. Sin embargo, para la construcción de un concepto de salud integral se deben incluir otras dimensiones además de la sanitaria. Entre ellas, las condiciones materiales de vida, la distribución de la riqueza y el acceso a los bienes culturales.

En la misma dirección, la crisis producida por el Covid 19, ha servido de catalizador de procesos de fragmentación del campo social, donde se imponen con mayor crueldad las lógicas neoliberales sobre los avances en la equidad y distribución de la riqueza. Esta crisis global, en nuestro país, aumenta su impacto en el marco de un cambio de gobierno¹ que desarrolla acciones que favorecen la precarización del trabajo, el aumento de políticas represivas y de control social que implican el repliegue del Estado, en tanto protector y garante de los derechos de los ciudadanos/as. Pasando a cumplir un rol de gestión, des-comprometido con el desarrollo integral de la sociedad.

La salud en general y los procesos de patologización y medicalización en particular, están estrechamente ligados al devenir del contexto socio-histórico-político. Es por esto, que se hace necesario contextualizar las políticas del Estado para comprender el impacto en la vida cotidiana de las personas y sus consecuencias en la calidad de vida.

Podemos ver que en las sociedades actuales los grupos de poder hegemónico, se solapan en las estructuras del Estado o de organizaciones no gubernamentales, prevaleciendo al momento de la toma de decisiones e incluso en la metodología aplicada. Por eso insistimos que en un proceso de transformación se debe introducir la polisemia del concepto de salud, que exige metodológicamente, incorporar la dialéctica entre los elementos que componen la realidad, contextualizando dicho proceso. En este sentido, el concepto de *determinantes sociales* en la salud desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) si bien implica un avance en superar la fragmentación de la realidad, resulta insuficiente.

En acuerdo con Luz Carmona (2020) el concepto de *determinación social*:

“Es un esfuerzo latinoamericano por construir una corriente de pensamiento que aborda la salud como un proceso, con lo cual de entrada lo coloca como producción, con contenido histórico y dinámico, es decir el

¹ El 1 de marzo de 2020 asume como presidente de la República Luis Lacalle Pou (Partido Nacional, Herrerismo).

proceso salud enfermedad en el marco de las relaciones entre acumulación-producción-poder”, (Carmona, L. 2020:3).

Esta concepción nos parece más adecuada a una perspectiva contrahegemónica, ya que introduce diferentes aspectos que dan cuenta de la complejidad y la estrecha relación entre los factores que constituyen el concepto de salud integral.

Retomando lo planteado por M. A. Moyses (2013), el concepto de salud sostenido desde el poder hegemónico, ofrece un modo de vida ideal, de felicidad plena y bienestar absoluto donde la sociedad termina siendo rehén de esa promesa. La concepción que predomina en la medicina actual, se vale de una serie de artilugios técnicos y discursivos para sostener esa posición de poder. En la misma línea, los medios de comunicación amplifican determinados discursos que refuerzan la posición del sistema, generando opinión sobre diversos temas, invisibilizando otros.

En el actual escenario, los profesionales tienen un rol protagónico en este proceso, en tanto por medio de su saber y sus prácticas pueden favorecer el desarrollo del modelo positivista biomédico, inhibiendo el avance de perspectivas dialógicas e interdisciplinarias.

Derivaciones

Los servicios de atención en salud se organizan para dar respuestas a las problemáticas derivadas desde la institución educativa. El dispositivo se organiza en base a la consulta individual, el diagnóstico, la medicación y la derivación. Las prácticas de derivación son habituales, existen protocolos que confunden lo interdisciplinario con la suma de disciplinas.

Generalmente, el profesional que deriva pierde toda referencia de la persona, se realizan informes sobre su vida sin tener en cuenta las consecuencias sobre su identidad y subjetividad. Por otra parte, en esta lógica priman criterios economicistas sobre los mejores intereses de la persona, sucede habitualmente que se deriva a los recursos disponibles y/o con criterios preestablecidos, sin una justificación clínica o terapéutica ajustada a la realidad del sujeto.

El avance de los tratamientos farmacológicos significa un importante logro para mejorar la calidad de vida de las personas, sin embargo, su extendido uso y el sobrediagnóstico en las problemáticas de las infancias, representa un gran desafío para no afectar negativamente su

desarrollo. Uno de los elementos centrales para garantizar su adecuado empleo, es el análisis de los datos estadísticos y epidemiológicos.

En este sentido, Uruguay ha sido reiteradamente observado por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Informes: 2005, 2010, 2015), por la falta de información sobre cifras relacionadas a la prescripción de psicofármacos, tanto en el ámbito público como privado, (INDDHH, 2019).

Si bien no se cuenta con un sistema de datos sistematizados, se puede concluir por diversas investigaciones y publicaciones, el aumento en los diagnósticos por problemas de conducta y aprendizaje y la consecuente prescripción de psicofármacos. Según un estudio, donde se consultaron a 608 familiares de niños/as atendidos en el Hospital Pereyra Rossel (principal centro pediátrico de referencia) el 8% de los niñas/os estaba siendo medicado con 74 psicofármacos distintos (Mastroianni et al., 2017). Según María Noel Miguez (2011) la medicalización de niños/as de escuelas de contexto crítico se estima entre un 15% y un 20% y se destaca el incremento de las derivaciones a la educación especial. Por otra parte, menciona que los niños/as cada día son medicados más tempranamente y con dosis más altas, lo que lleva a que pasen buena parte del horario escolar somnolientos y desganados. Otra de las estrategias es la reducción horaria, lo que redunda en que estén cada vez menos horas en la institución escolar, esta situación atenta contra el derecho a la educación y el desarrollo integral de los niños/as.

Recreando la clínica

El desarrollo de una clínica con perspectiva comunitaria implica adherir a un nuevo paradigma basado en los derechos humanos y en el reconocimiento de la complejidad de los procesos. Se reconoce al sujeto como parte del entramado social, actor protagónico y activo en la dialéctica salud-enfermedad. Con esta premisa y para poder actuar desde esta perspectiva, es imprescindible la creación de espacios de formación integrales donde los estudiantes, docentes, vecinos y organizaciones construyan las condiciones para el cuidado de la salud y un buen vivir.

Tal como plantea Sonnia Romero Gorski (1997) se busca un corrimiento del modelo médico, paternalista, autoritario que prescinde de la voz de los pacientes, a una posición dialógica, basada en el reconocimiento de los diferentes saberes, en donde las personas no dudan en cuestionar el saber médico. En este sentido, es condición sine qua non el establecimiento de

un vínculo de confianza, que no se apoya en la verdad del profesional, sino que se sostiene en el respeto por el saber del otro.

En la misma dirección surge el concepto de *derivación responsable* que según Paulo Amante (2017), implica un acto clínico, donde el profesional se apoya en diferentes miradas de acompañamiento y reconocimiento del sujeto, en tanto asume la complejidad de la trama que constituye la relación clínica. En el caso de ser necesaria una derivación y mientras se consolida el nuevo vínculo terapéutico, el profesional tratante no pierde la referencia con la persona.

Desde nuestra experiencia, lo que observamos es como los niños/as en el ámbito escolar expresan en sus conductas, conflictos inherentes a una multiplicidad de causas: individuales, familiares y sociales; perspectiva que interpela los modelos de atención y asistencia hegemónicos. En épocas donde se registran crisis y mayores dificultades laborales y económicas, esta relación se hace más evidente.

Esta perspectiva no pretende trasladar las causas de estas problemáticas al ámbito social como única causalidad. Por el contrario, queremos destacar la diversidad de factores que interactúan. Es decir, no se puede desestimar la estructura y el funcionamiento biológico o psíquico, pero deben ser comprendidos en estrecha relación con los factores sociales, económicos, históricos y culturales.

Las problemáticas de aprendizaje en el sistema educativo responden a una diversidad de causas y realidades que limitan las posibilidades de las niñas/os y adolescentes para desarrollar su potencial. Frecuentemente, el sistema educativo y de salud enfrentan estas dificultades en forma compartimentada, depositando en ellos o sus familiares las causas.

Las respuestas del sistema educativo ante las diversas problemáticas, se basan principalmente en medidas disciplinarias. Cuando estas estrategias no logran revertir la situación, se recurre a las consultas externas, principalmente al sistema de salud que aborda la realidad de los niños/as y adolescentes, diagnosticando y medicando los síntomas como principal fórmula “terapéutica”.

El sistema educativo es un importante analizador que revela una trama compleja, donde se evidencian los cambios en nuestras sociedades, los efectos de las desigualdades y la inequidad, el avance de la medicalización de la sociedad, la inoperancia de las instituciones para dar respuesta a las nuevas subjetividades, los problemas en la formación y la elitización de la educación.

En este proceso se visualiza una especie de alianza “conspirativa” epistemológica entre el sistema de educación y de salud con la finalidad de expandir el modelo de patologización de la vida, sostenido uno en el otro a través de mecanismos de universalización de los procedimientos. Instituciones asociadas con el cuidado y en donde se deposita la confianza social para el mejoramiento de la calidad de vida, terminan siendo dinamizadoras del proceso de desigualdad social.

En los últimos años se observa que los mecanismos de respuesta para la mayoría de las problemáticas mencionadas se inician frecuentemente por la derivación al sistema de salud, orientado por un protocolo universal que en la mayoría de los casos no logra atender la singularidad y complejidad de estos procesos. Esta metodología aleja a los sistemas de salud y de educación, produciendo respuestas fragmentadas en la mayoría de las situaciones, (Romano, A. 2009).

En el marco del trabajo que venimos realizando en las escuelas y liceos, nos proponemos continuar el desarrollo e integración de la salud comunitaria con el sistema educativo. Esta propuesta se fundamenta en que los problemas vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y conductuales en las infancias, son multicausales y resultan en un entramado complejo de difícil resolución, (Montobbio, A. 2013).

Aprendizaje en territorio

La propuesta de formación de la que damos cuenta en el artículo se vincula al proceso de construcción del Núcleo Interdisciplinario de Clínica Comunitaria en el Programa APEX.

El desafío de la formación en el campo de la clínica en salud comunitaria, implica reconocer la existencia de los múltiples intereses en juego; la deconstrucción de las propias disciplinas, históricamente construidas desde la fragmentación del conocimiento y pensar desde un nuevo campo deontológico en sintonía con una nueva concepción de salud.

Los problemas priorizados por el equipo docente y los estudiantes se construyen y negocian en conjunto con los actores no universitarios con los que se trabaja. La formación incluye espacios de discusión teóricos con énfasis en el estudio de autores latinoamericanos y espacios de prácticas pre-profesionales que se desarrollan en organizaciones de la zona. En estos espacios los estudiantes ensayan diversas estrategias de abordaje (singulares y originales) para los problemas que enfrenta la comunidad, incluyendo estrategias de trabajo, institucional, grupal, familiar y/o individual.

Uno de los temas priorizados por el núcleo refiere al estudio y abordaje de las problemáticas de las infancias y adolescencias en el campo de la educación. Se observa en la actualidad que la clínica tradicional tiende a quedar sujeta a un funcionamiento mercantilizado, donde se limitan los abordajes de las problemáticas a la aplicación de protocolos homogeneizantes que reducen la capacidad del encuentro, irremplazable en la construcción del vínculo terapéutico sanador.

Como docentes de la UdelaR, nos proponemos contribuir desde una visión integral de la salud a la construcción de una clínica comunitaria que atienda en forma contextualizada las problemáticas emergentes de la coyuntura. Como premisa general, entendemos que el desarrollo de una praxis no se despliega por fuera de la concepción y modo de entender el mundo en general y de su realidad concreta en particular. Desde esta convicción, buscamos problematizar la clínica, priorizando los elementos coyunturales e históricos que nos conducen a pensar y construir una clínica que denominamos, contextualizada y subjetivante, (Rodríguez Nebot, J. 2004).

Las acciones a desarrollar se realizan fundamentalmente en el ámbito escolar y liceal, se destaca la instalación de un dispositivo clínico comunitario, con perspectiva de integralidad de las funciones universitarias y defensa de los derechos humanos. Se realizan diagnósticos participativos, se utilizan diversas metodologías lúdicas, artístico-expresivas, corporales, entre otras.

La propuesta metodológica se fundamenta básicamente en las diferentes teorías del aprendizaje y el aporte de la pedagogía crítica. El objetivo que se propone es potenciar la capacidad crítica y de análisis, fomentando la participación comprometida de todos los actores involucrados.

Las actividades se trabajan en forma articuladas entre sí, con el propósito de generar un entrelazado de acciones, el cual se nutre de forma germinal a lo largo del desarrollo del proceso. Suponen una estrategia para fortalecer la participación, un proceso continuo de circulación que potencia los intercambios colectivos y favorece la construcción de espacios de encuentro posibilitadores del cambio y la transformación social.

Se promueve un proceso de cooperación para identificar, compartir y lograr que los colectivos involucrados, asuman responsabilidades sobre la base de una ciudadanía activa y organizada en torno a acciones ligadas a actos creativos, basada en la “ética de la autonomía”, (Rebellato, J.L. 1997).

Los dispositivos clínicos comunitarios para abordar las principales problemáticas detectadas, a partir del diálogo, promueven la construcción de nuevas formas de ser/estar con otros, habilitando el reconocimiento del Otro y su diversidad.

En suma, desde este lugar las acciones a desarrollar tienen como encuadre común: el trabajo en red; la articulación de actores y propuestas; la utilización de recursos expresivos y artísticos-creativo, una perspectiva interdisciplinaria e intersectorial; el trabajo conjunto con la comunidad y el diálogo de saberes, la participación en la toma de decisiones y la integralidad de funciones universitarias.

Reflexión final

Como planteamos al inicio del artículo, se trata de una introducción al desafío y complejidad que implica el desarrollo de una propuesta de formación y abordajes, desde una perspectiva de salud comunitaria en un programa de extensión universitaria. En este mismo sentido, buscamos establecer los primeros nexos teóricos referenciales que van constituyendo una mirada contrahegemónica al sistema imperante.

Estas consideraciones teóricas, tensionan nuestras prácticas en tanto, en el ejercicio de la profesión, surgen dilemas éticos. Nos volvemos rehenes del sistema, necesitamos trabajar y por eso reproducimos las prácticas hegemónicas signadas por el juego del saber/poder. Por otro lado, el factor económico también determina los modos de atención y las posibilidades de acceso a recursos solo accesibles para los que más tienen.

El sistema capitalista en su proceso de mercantilización de la vida, ve en las infancias una nueva oportunidad de extender sus lógicas de control y dominación sobre los cuerpos y la subjetividad. Hace de la salud y la educación productos de comercio, con valor en el mercado, inaccesibles para la mayoría de la población.

Esta lógica, marca la cotidianeidad, limita la autonomía y la libertad de las personas y hace de los eventos de la vida hechos patológicos posibles de ser tratados por la industria médica-farmacológica. Con este objetivo, imprime etiquetas y elabora categorías que se constituyen en verdades incuestionables.

En la práctica, lo que se observa es que hay una supremacía de la perspectiva neoliberal en las organizaciones del Estado y el poder político afín a esta concepción, que influye en la toma de decisiones, la realización de diagnósticos y el análisis de las causas y sus posibles

soluciones. Desestima la dinámica entre los diferentes actores y componentes de la sociedad, haciendo primar los intereses corporativos sobre los colectivos.

Para terminar, destacamos la importante influencia que tienen estas experiencias de formación en salud comunitaria, en la construcción de una subjetividad de los futuros profesionales/trabajadores de las áreas involucradas, donde su sensibilidad y ética se sostiene en la posibilidad de diálogo cierto con la comunidad y en la construcción de una conciencia social basada en los derechos de las personas.

Bibliografía

Amarante, P. (2017). Conferencia en el Programa APEX-UdelaR: *Perspectiva y desarrollo de los nuevos dispositivos de abordaje en el campo de la salud mental*. Disponible en: <http://apex.edu.uy/wordpress/actividades/congresos/documentacion-seminario-internacional-desafios-de-la-salud-mental-en-uruguay-2017> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 25/3/2021

ANEPE (2019). Informe por Categoría de Escuela. *En monitor educativo del CEIP*. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos%202019/Informe%20Categor%C3%ADa%202019.pdf> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 2/4/2021

Arocena R. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. En *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 88, p. 915-936, Especial - Out. 2004. ISSN 1678-4626. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a13v2588.pdf> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 10/11/19

APEX-Cerro (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el programa “Apex-Cerro”*. Disponible en: http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/una-docs/8132/Perspectiva%20evaluativa%20sobre%20el%20programa%20APEX-Cerro_Pablo%20Carlevaro.pdf?sequence=20&isAllowed=y FECHA DE CONSULTA ON-LINE 2/11/2019

Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio.

Carlevaro P. (2019). *La Universidad querida*. Fefmur.

Carmona L. D. (2020). La determinación social, una visión epistemológica para comprender el proceso salud-enfermedad. En *Revista Ciencias de la Salud*, vol. 18, 2020, Universidad del Rosario. Disponible en: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.9135> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 10/2/2021

INDDHH (2019). Informe final del Grupo de trabajo de Medicinalización y patologización de las infancias y adolescencias. Disponible en: *Medicinalización de la infancia_ctapa.pdf* FECHA DE CONSULTA ON LINE 25/11/21

INE (2011). *Censo poblacional de Uruguay*. Disponible en: <https://www.ine.gub.uy/censos-2011> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 10/2/2021

Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958). Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958/60> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 5/4/2021

Ley N° 18211 “Sistema Nacional Integrado de Salud” (2007). Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18211-2007/61> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 10/4/21

Mastroianni, M, Ackermann, C, Speranza, N, y otros “Características del uso de psicofármacos en niños hospitalizados”. *Archivos de Pediatría del Uruguay* [en línea] 2017. Vol.88, no.3, pp.1-10

MIDES (2014). *Caracterización socioeconómica de las zonas de influencia de las Oficinas Territoriales de Montevideo*. Disponible en: <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61676/1/caracterizacion-socioeconomica-de-las-zonas-de-influencia-de-las-oficinas-territoriales-de-montevideo.-2014.pdf>

Miguez, M.N. (2011). *Patologización de la Infancia en Uruguay*. Editora : Estudios sociológicos. Disponible en: PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA EN URUGUAY - Aportes críticos en clave interdisciplinar FECHA DE CONSULTA ON-LINE 24/4/21

Moyses, M. A.; Collares, C. A. (2013). Control y medicalización de las infancias. En *Desidades*, Año 1, N°1, diciembre 2013. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v1/es_n1a02.pdf FECHA DE CONSULTA ON-LINE 20/4/21

Observatorio Territorio Uruguay (2021). *Informe Municipio A*. Disponible en: <https://otu.opp.gub.uy/perfiles/montevideo/municipio-a> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 28/4/21

OMS; (2008). *Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud. (2008). Subsanar las desigualdades en una generación: alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes de la salud*. OMS.

Rebellato, José Luis. (2002). Horizontes de un paradigma emancipatorio: Su articulación con la práctica comunitaria. *Psicología para América Latina*. Disponible en :http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2002000100006&lng=pt&tlang=es FECHA DE CONSULTA ON-LINE 08/11/2019

Rebellato, José Luis (1996). Nuevos paradigmas éticos en el marco de una práctica social transformadora. En *Quehacer educativo*, N° 20, junio, separata, pp. 1-15, 1996 d.

Roca; D. (1918). *Manifiesto liminar de Córdoba*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo4733.pdf> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 12/11/2021

Romano, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. En *Cuadernos de Extensión 1*, “Integralidad: tensiones y perspectivas”. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, UdelarR.

Romero Gorski, S. (1997). *Cambios en la profesión médica*. Disponible en: <https://www.smu.org.uy/elsmu/organismos/ces/cuadernos/cuadernos5/art5.pdf> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 2/4/2021

Untoiglich, G. (2014). Medicinalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. En *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, I 25, n. 1, p. 20-38, jan./abr. 2014. Disponible en: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2743/2515> FECHA DE CONSULTA ON-LINE 11/3/2021

Licencia Creative Commons

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



La palabra fonada.

Ayudantes alumnes y oralidad académica

El habla es peligrosa porque es inmediata y no se corrige.
-R. Barthes-

Gloria Borioli | gloria.borioli@unc.edu.ar | Universidad Nacional de
córdoba, Argentina

Graciela Díaz | graciela Diazdv@yahoo.com.ar | Universidad Nacional
de córdoba, Argentina

Julietta Santo | jsanto@mi.unc.edu.ar | Universidad Nacional de córdoba,
Argentina

Melina Cuello | melinacuello@mi.unc.edu.ar | Universidad Nacional de
córdoba, Argentina

Macarena Ledesma Berti | macarenalbo@gmail.com | Universidad
Nacional de córdoba, Argentina

Recepción: 22/10/21
Aceptación final: 18/04/22

Resumen

El artículo recorta y analiza algunas conclusiones de dos trayectos formativos de extensión centrados en la oralidad académica y destinados a ayudantes alumnes (AA); ambos fueron diseñados a partir de dos proyectos cualicuantitativos sobre prácticas discursivas, radicados

en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Ellos son: *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* (2018-2019) y *Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente* (2020-2023), dirigidos por la magíster Gloria Borioli y codirigidos por la especialista Ivana Fantino.

La primera parte del artículo sintetiza los proyectos con una selección de marcos teóricos de tres procedencias: la lingüística (Benveniste, 2005; Carranza, 1998; Gaussel, 2017), la didáctica de las prácticas discursivas en nivel superior (Borioli, 2018, 2019; Borioli & Fantino, 2020; Carlino, 2005; Montes & Navarro, 2020) y la fonoaudiología (Angiono, 2017, 2019; Neira, 2009). La segunda parte problematiza la figura del AA en la universidad pública e inclusiva y resume las propuestas llevadas a cabo por el equipo docente en 2020 y 2021. La tercera y última parte ofrece resultados de las experiencias y abre propuestas para futuros trayectos de enseñanza.

Palabras clave: oralidad académica, universidad, extensión, investigación, ayudante alumne

Abstract

The article cuts and analyzes some conclusions of two extension training courses focused on academic orality and aimed at helping student (in spanish, AA); both were designed from two qualitative-quantitative projects on discursive practices based at the Research Center of the Faculty of Philosophy and Humanities, National University of Córdoba (UNC) -*Youth and discourses. Academic literacy and training genres in the School of Education Sciences-* (2018-2019) and *Youth and discourses. Disciplinary literacy in Teacher Training Institutes* (2020-2023), directed by Mgtr. Gloria Borioli and codirected by Esp. Ivana Fantino.

The first part of the article synthesizes the projects, with a selection of theoretical frameworks from three sources: linguistics (Benveniste, 2005; Carranza, 1998; Gaussel, 2017), the didactics of discursive practices at a higher level (Borioli, 2018 , 2019; Borioli & Fantino, 2020; Carlino, 2005; Montes & Navarro, 2020) and speech therapy (Angiono, 2017, 2019; Neira, 2009). The second part problematizes the figure of AA today in the public and inclusive university and summarizes the proposals carried out by the teaching team in 2020 and 2021. The third and last part offers results of the experiences and opens proposals for future teaching paths.

Keywords: academic orality, university, extension, research, helping student

A partir de los años 70, numerosos investigadores (Bidiña y Zerillo, 2013; Carlino, 2005, 2006, 2013; Natale, 2012; Navarro, 2014 y otros) suscriben dos corrientes: primero, Escribir a través del curriculum (*Writing Across the Curriculum*, WAC) y luego, Escribir en las disciplinas (*Writing in Disciplines*, WID) (Parodi, 2015; Sánchez Upegui, 2016; Shanahan y Shanahan, 2012). Como resultados de investigaciones enmarcadas en esos movimientos, en las últimas décadas y en nuestro país, es vasta la producción de manuales, ponencias y artículos sobre literacidad académica, con énfasis en la etapa del egreso de la formación de grado, instancia en la cual las instituciones suelen requerir tesis, sistematizaciones de experiencias o informes de intervenciones.

La oralidad académica, en cambio, todavía resulta una zona poco explorada (Borioli, 2018, 2019; Borioli y Fantino, 2020; Montes y Navarro, 2020; Pose y Trincheri, 2014; Solé, 2007), quizás por la naturalización de las hablas y las escuchas, quizás porque en niveles educativos precedentes su valoración como objeto epistemológico queda solapada por considerarla -solo o casi solo- una herramienta de intercambios comunicativos cotidianos. Probablemente también por ese motivo, en las prácticas de oralidad de estudiantes del nivel superior, la perspectiva instrumental predomina sobre la reflexión metalingüística y la enseñanza de habilidades orales suele limitarse a observaciones asistemáticas, incidentales y azarosas.

En efecto, el campo de la oralidad académica aparece tal vez no como un hiato, pero sí como una zona escasamente indagada, que en todo caso ha merecido sondeos y sistematizaciones mucho menos numerosas que la lectura y la escritura. Su relevancia, no obstante, ha crecido a partir del año 2020, a causa de la educación virtualizada, la *zoomificación* de las prácticas de enseñanza, las reuniones por plataformas, las clases sincrónicas subidas a las aulas virtuales, la proliferación de *podcast* y videos hogareños, y en general, la producción de multimedia. Tales ocasiones y recursos convocan habilidades vinculadas con nuevos modos de decir, de intervenir y de dialogar, nuevos usos de las cámaras y los micrófonos. En tiempos de pandemia, ASPO¹ y DISPO², la conversación didáctica grabada, la superposición de voces, la interferencia producida por el ruido ambiente o por la conectividad interrumpida, el bullicio callejero que se cuela en los encuentros académicos, los sonidos domésticos, los audios de WhatsApp y la velocidad del habla han puesto los fenómenos sonoros en un lugar de atención inédito: un protagonismo del volumen, el timbre, la intensidad y la duración que lleva a repensar una diversidad de realizaciones orales a veces diferidas, a veces en presencia del interlocutor. Se dibuja así, en esta vuelta de tuerca a la oralidad secundaria (Ong, 1997), un paisaje cultural, social y educativo inédito, en el cual se cancela el cuerpo del otro

¹ Al comienzo de la pandemia por el virus COVID-19 se decretó a nivel nacional en la República Argentina un aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

² Transcurridos varios meses las restricciones comenzaron a flexibilizarse según las condiciones socio-demográficas y sanitarias de cada provincia. De esta forma, se decretó el pasaje de un aislamiento (ASPO) a un distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO).

como materia significante y se establece una comunicación sin contacto, siempre mediada y, a menudo, fragmentada. Como hikikomoris³ forzados, recluidos y conectados, transcurrimos horas interminables en el mismo espacio físico, frente a la pantalla, escuchando y hablando con imágenes.

En tal panorama, repentino y desconcertante, cuerpos y voces se encuentran ante retos que exigen nuevas competencias y destrezas. Se trata de una descolocación, una irrupción inesperada de fuerzas que al sujeto lo quitan de sus previsiones. La pandemia ha quebrado el orden, la compostura habitual, las prácticas comunicacionales conocidas y ha propiciado una reflexión súbita -e impostergable para quienes trabajamos en educación virtualizada- acerca de cómo hablamos y escuchamos en escenarios educativos.

De ahí la propuesta del presente artículo, cuyo plan es el siguiente: en la primera parte y en un registro de informe académico, sintetizamos los dos proyectos que en el próximo bloque se despliegan, con una selección de marcos teóricos de tres procedencias: la lingüística (Benveniste, 2005; Carranza, 1998; Gaussel, 2017), la didáctica de las prácticas discursivas en nivel superior (Borioli, 2018, 2019; Borioli y Fantino, 2020; Carlino, 2005; Montes y Navarro, 2019) y la fonoaudiología (Angiono, 2017, 2019; Neira, 2009). En la segunda parte resumimos las experiencias de formación para ayudantes alumnes (AA) llevadas a cabo por el equipo docente desde 2017, primero para la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE), luego para la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y finalmente para la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba (SAE UNC). La tercera y última parte ofrece resultados e intenta abrir preguntas que permitan pensar nuevas propuestas a futuros trayectos de enseñanza.

Antecedentes

Dos proyectos de investigación radicados en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH, UNC), dirigidos por la Mgtr. Gloria Borioli y codirigidos por la Esp. Ivana Fantino, son antecedentes del presente texto.

En primer lugar, el proyecto *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* (2018-2019), cuyo objetivo fue relevar prácticas orales y escritas frecuentes de estudiantes del Profesorado y la Licenciatura de la mencionada Escuela. En esa ocasión, desde una perspectiva cualitativa indagamos los géneros de formación escritos (Gardner y Nesi, 2013; Navarro, 2014) y orales (Borioli, 2018, 2019) en el

³ El término *hikikomori* proviene de la sociedad japonesa. Identifica al fenómeno o individuo que tiende a aislarse socialmente. Hace referencia a jóvenes que se encierran en sus habitaciones por seis o más meses.

Ciclo Básico del Profesorado y la Licenciatura, mediante un trabajo de campo consistente en entrevistas y encuestas para profesores y estudiantes, respectivamente, quienes constituyeron la unidad de análisis en uno y otro caso. Por una parte, las primeras se administraron a diecisiete profesores que en su desempeño docente fueron percibidos por los estudiantes del equipo (informantes clave) como personas con un marcado interés por las prácticas discursivas. El punto de partida para elaborar el protocolo de las entrevistas fue una guía de pautas centrada en las prácticas de oralidad, lectura y escritura profesional y privada, revisada por un experto metodólogo. Además de utilizarse en la instancia preliminar, esa guía se empleó luego como dispositivo de control en el proceso de la toma de las entrevistas y finalmente como recurso de orientación en el procesamiento del material recogido. Por otra parte, las encuestas semiestructuradas se administraron a noventa cursantes de tres espacios curriculares obligatorios, con un instrumento de autoinforme de resolución presencial -con ítems abiertos y cerrados- que abarcó oralidad y literacidad.

En segundo lugar, retomamos aquí el proyecto en proceso *Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente* (2020-2023), orientado en una primera etapa a indagar representaciones circulantes en la comunidad académica institucional de un establecimiento educativo de nivel superior sobre oralidad, lectura y escritura en tres Profesorados (Historia, Biología y Física), para luego, en una segunda etapa, colaborar con las cátedras en el establecimiento de protocolos de asesoría, seguimiento y evaluación de las producciones estudiantiles. En este proyecto, centrado en la alfabetización disciplinar (Parodi, 2015; Sánchez Upegui, 2016; Shanahan y Shanahan, 2012), se incorporaron al equipo anterior tres profesionales del campo de la Fonoaudiología -uno como investigador, dos como disertantes invitados- a fin de complejizar la perspectiva de abordaje y optimizar dimensiones de análisis de las prácticas discursivas orales. En cuanto a la metodología y a fin de sondear significados, requerimientos y problemas vinculados con las prácticas discursivas, ofrecimos un *cuestionario Google* con diversos planteos (respuesta breve, respuesta abierta y opción múltiple) vinculados con la alfabetización académica y disciplinar. Sostenido en trabajos propios y de colegas (Bidiña y Zerillo, 2013; Natale, 2012), el instrumento primero se aplicó como prueba piloto y luego se administró a la muestra seleccionada a fin de advertir recurrencias en los dominios oral y escrito.

Formación académica para ayudantes alumnos: por qué, cuándo, cómo

Resulta notable cómo el rol del AA ha cobrado mayor relevancia en los últimos años y sobre todo, durante la pandemia. Posiblemente ello se deba a un mayor reconocimiento de su papel central como engranaje de sostén, acompañamiento y asesoramiento a sus compañeros. Podríamos pensar su figura como un mediador, puente o andamio al que tanto los equipos docentes como los estudiantes suelen acudir como un modo de acortar y mediar la distancia entre las posiciones de uno y otro claustro. La figura del AA es una representación de enlace que convoca creciente atención en las unidades académicas. La situación precedentemente expuesta cobra gran relevancia en las actuales condiciones de enseñanzas y aprendizajes, ya que en los últimos años la democratización del acceso a la universidad pública ha planteado un paisaje social y unos requerimientos antes desconocidos a las unidades académicas. Como afirman Assusa y Gutiérrez (2020):

“La inclusión de nuevas poblaciones al espacio universitario produjo nuevos desafíos, tensiones y la visibilización de conflictos soterrados entre las políticas institucionales que acompañan la enseñanza en estos procesos y el espacio áulico, refugio de esa autonomía tan valiosa, aunque política y pedagógicamente problemática (...) la incorporación a la vida universitaria no se trata exclusivamente de la generación de prácticas de aprendizaje y la construcción de conocimientos complejos, sino también de la interacción social y la construcción de propuestas de enseñanza” (pp. 13-14).

En efecto, en el nivel superior la desigualdad de recursos y capitales culturales, la masividad de la matrícula y las trayectorias a veces fragmentadas y heterogéneas de los ingresantes ponen de manifiesto situaciones novedosas frente a las cuales no siempre el cuerpo docente dispone de estrategias eficaces. En este sentido, el enfoque de derechos y las políticas públicas son un marco jurídico y ético, un punto de partida para apostar a la educación para todos, y son también una deuda interna con sectores sociales largamente postergados cuya experiencia formativa ha sido a menudo interrumpida, cortajeadas o tabicadas por la pobreza y la exclusión. En muchas carreras de la UNC los cursantes actuales son los primeros de sus familias en llegar a la educación superior. Al respecto, señalan Assusa y Gutiérrez (2020):

“Según los datos oficiales (...) en la Universidad Nacional de Córdoba entre un 45% y un 53% de los estudiantes son primera generación de universitarios en sentido estricto, es decir que sus padres no tuvieron acceso al

nivel superior. Si se consideran los padres y madres que no finalizaron el nivel universitario, el porcentaje de estudiantes de ‘primera generación’ llega al 73%”, (*ibidem*, p. 24).

Además de esta situación vinculada con la composición de la población estudiantil, hay otro factor presupuestario que configura la universidad pública como un espacio con debilidades y vacancias: se trata del desfinanciamiento y la subejecución, de los recortes de becas, de la extendida pérdida del poder adquisitivo y de la proletarización docente. Entonces, en esta debacle económica generalizada, por una parte, numerosos investigadores y profesionales de diversos campos disciplinares ingresan a los claustros para dedicarse a la enseñanza; por la otra, alumnos trabajadores o con familiares a cargo despliegan una serie de estrategias o modos de sobrevivir a la cursada que posibiliten dar continuidad a sus estudios para lograr así obtener una titulación que les permita acceder a mejores puestos en el mercado laboral. En este orden de cosas, según una investigación reciente:

“El aumento sostenido de la matrícula que protagonizan las universidades cordobesas en los últimos años incluye una creciente proporción de estudiantes de primera generación que se enfrenta a la situación de dilación en sus estudios. Hemos detectado, a través de entrevistas en profundidad, que una de las formas de resolver esta situación es que los estudiantes y sus familias articulen estrategias de permanencia en la Universidad: ya sea prolongando el cursado hasta que sus condiciones mejoren, o cambiando de carrera y/o de institución. Las llamamos estrategias de persistencia y de sustitución, respectivamente”, (Giovine y Antolín Solache, 2020, p. 81).

En estas condiciones, el AA es la figura que cobra relevancia a la hora de sostener y apoyar la continuidad de los estudiantes, al menos en dos dimensiones. Por una parte, en condiciones escasamente reguladas por las unidades académicas, sin remuneración y -en la mayoría de los casos analizados- con un alto grado de compromiso; ofrece una inestimable colaboración hacia los cuerpos docentes, marcados por escasa estabilidad, bajo número de integrantes en las cátedras y sobreexigencia por la masividad. Por otra parte, el AA se constituye en andamio emocional, dispositivo de retención y soporte de los aprendizajes de otros. En efecto, fuera de los horarios de cursada y a veces renunciando al derecho a la desconexión, el AA explica, tutorea por plataformas institucionales, por redes sociales, por teléfono, complementando y reforzando las clases del docente: resuelve dudas, orienta para instancias evaluativas, sugiere reajustes, evalúa informalmente trabajos en proceso y hasta resuelve dificultades tecnológicas o administrativas. Incluso en tiempos de pandemia podría decirse que el rol de AA pone énfasis en la dimensión comunicacional en el sentido de que impli-

ca ensayar estrategias que focalizan la mirada hacia los estudiantes y sus interacciones, es decir, acompaña los nuevos encuentros virtuales y la conformación de grupos de trabajo. También alienta la toma de la palabra a partir de la participación en espacios sincrónicos, en foros y realiza devoluciones informales a producciones de estudiantes, colocándose en un lugar de par avanzado y llevando adelante de esa manera la mediación entre alumnos y docentes.

Sin caer en vagas generalizaciones, podríamos afirmar que en tiempos de presencialidad previos a la pandemia, en muchas Facultades y cátedras de la UNC el AA controlaba la asistencia, manejaba el aula virtual y atendía consultas; en otras, colaboraba en la corrección de trabajos y daba alguna clase. Ahora bien, en la actualidad y ante el contexto excepcional y el aumento de la matrícula, su figura ha cobrado inmensa relevancia, a tal punto que la SAE, reconociendo el rol del AA como coeducador de sus pares, planificó en 2020 trayectos específicos.

¿Cuáles son los antecedentes de esas recientes propuestas de formación? En la FFyH, en el marco del Programa de prácticas discursivas, conscientes del papel político y académico del AA en el asesoramiento y la mediación entre claustros, y desde la hipótesis según la cual es necesario prever espacios de formación que fortalezcan las condiciones de permanencia y aprendizaje de los estudiantes, hemos desarrollado desde 2017 acciones tendientes al fortalecimiento del rol. Y puesto que las habilidades comunicativas conforman un conjunto de competencias naturalizadas que la Academia solicita pero no siempre enseña, la finalidad de los mencionados talleres fue el análisis de los desafíos afrontados por el AA, sobre todo en las dimensiones didáctica, discursiva y política.

Reconociendo esos recorridos y a partir de una encuesta a estudiantes realizada por los coordinadores del programa Formación Estudiantil en Trayectos Académicos (FETA), según la cual el 36% participa de ayudantías y el principal interés en el ámbito de formación señala la oratoria (34%), diseñamos, a solicitud de la SAE UNC, dos trayectos de extensión:

a) Los módulos 1 (*Comunicarnos en la universidad*) y 2 (*Hablar en la universidad*) formaron parte del curso *Habilidades comunicativas para el aula universitaria* dentro de un ciclo de enseñanza virtual organizado por el programa FETA (2020). Su finalidad fue ofrecer una introducción general a las prácticas discursivas en diversos contextos y su destinación, el público en general y especialmente ayudantes alumnos de todas las carreras de la UNC. Los módulos enfatizaron las prácticas orales cotidianas (Davis, 2010; Gaussel, 2017; Neira, 2009) y académicas (Borioli, 2018, 2019; Borioli y Fantino, 2020; Navarro, 2019; Val.Es.Co., 2014). La oferta de esos dos módulos implicó la recontextualización de los saberes aca-

démicos para todos los integrantes del equipo docente, en el cual había AA de Historia, Arquitectura, Ciencias de la Educación y Artes. Así, según las pautas de los organizadores y las expectativas relevadas en un sondeo preliminar, reconvertimos los resultados de las dos investigaciones (una concluida, otra en curso) a fin de satisfacer una necesidad de la institución; en otras palabras, procesamos las conclusiones provisionales de los proyectos con fines didácticos para atender a una demanda puntual: la formación de AA. A tal fin produjimos guiones -con imagen y texto- de ocho minivideos (cuatro para cada módulo) de una duración de entre siete y quince minutos, con locución de miembros del equipo y filmación a cargo de personal técnico del Campus Virtual. Acorde con las políticas democratizantes del conocimiento hoy vigentes en la UNC, el formato solicitado fue de MOOC (Massive Online Open Courses), es decir, cursos en línea, masivos y abiertos que se dictan a distancia y requieren del cuerpo docente el despliegue de estrategias de llegada a sectores muy amplios, ya que el acceso a este tipo de cursos es libre y su desarrollo, autogestivo. El trabajo en un formato abierto, de alcance extendido y regulable por el sujeto que aprende, implicó nuevos desafíos: exigió un corrimiento de la mirada y provocó una disrupción en las estrategias de enseñanza, ya que planteó una construcción del enunciador más vasta que la habitual en cursos de nivel superior, en un registro y un lenguaje de mayor inclusividad que entran en fricción con las prácticas discursivas tradicionales, consolidadas y frecuentes en la enseñanza universitaria.

b) El taller *Cómo hablamos en la Universidad. Oralidad académica para ayudantes alumnos/as* (2021), a modo de continuación y ampliación del curso *Habilidades comunicativas para el aula universitaria*, solo que con una variación en su diseño e implementación: a partir de las demandas de los 335 cursantes que aprobaron el trayecto que incluyó los MOOC de 2020, FETA/SAE nos solicitó una propuesta de formación con clases megagrupales y tutorías minigrupales, centrada en la producción. Con tales lineamientos y a partir de marcos teóricos procedentes de la fonoaudiología (Angiono, 2017, 2019; Neira, 2009), la lingüística (Benveniste, 2005; Carranza, 1998; Gaussel, 2017) y la didáctica de las prácticas discursivas (Borioli, 2018, 2019; Borioli y Fantino, 2020; Navarro, 2019; Val.Es.Co., 2014), propusimos un taller de 8 clases que totalizaron 30 hs. (16 hs. de dictado sincrónico, 6 hs. de tutorías optativas, 5 hs. de trabajo offline y 3 hs. de evaluación). Entre los participantes hubo estudiantes de Sociología, Psicología, Medicina, Comunicación, Enfermería, Historia, Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, Abogacía y otras carreras. Esa diversidad de procedencias disciplinares en los destinatarios también estuvo en la conformación del equipo dictante, que incluyó -además de dos profesoras- algunos AA de Fonoaudiología, Ciencias de la Educación y Arquitectura, como un modo de generar un espacio novedoso y heterogéneo de intercambios de saberes y experiencias. La tarea final de acreditación consistió en la producción de un recurso (video, podcast, Genially, etc.) destinado a la cátedra de inserción del cursante, en el cual hubiera una clara capitalización de los contenidos desarrollados; dicho recurso se

elaboró en dúos o tríos con criterios consensuados por todo el grupo y también con acuerdo de los profesores responsables de las cátedras en las cuales sería utilizado.

A modo de conclusiones

Dos son los lugares desde los cuales compartimos aquí algunos resultados provisionales: el equipo docente y los participantes de los trayectos de formación. Por una parte, recuperamos aprendizajes acontecidos en el marco de los proyectos, cruzamos lecturas con material de campo y recontextualizamos saberes con una destinación no prevista inicialmente. Ese pasaje de un dispositivo a otro -de investigación a extensión, de papel a virtualidad- implicó revisar y seleccionar ejes y recursos en función de un enunciatario extendido -público en general y estudiantes de todas las carreras UNC- para el cual no habíamos trabajado anteriormente. Tanto los MOOC de 2020 como el taller de 2021 fueron para nosotros, como equipo, oportunidades de recrear, debatir, priorizar, negociar perspectivas y saberes de diversos campos disciplinares y claustros. En varias facultades gestionamos materiales sobre el rol del AA y la oralidad académica, recogimos voces de informantes clave, fuimos guionistas y locutores, aportamos recursos para la publicidad en las redes e incluso revisamos dichos y refranes sobre las actividades de hablar y escuchar. Cada jornada de clase o de tutoría fue un descubrimiento de modos de concebir una disciplina, de estrategias para aprender en las carreras.

Por otra parte, seleccionamos aquí algunos resultados del cuestionario anónimo de cierre del taller *Cómo hablamos en la Universidad. Oralidad académica para ayudantes alumnos/as* (2021). En cuanto a la evaluación de los contenidos, el 35% de los estudiantes los calificó como excelentes y el 55% como muy buenos; los recursos más votados fueron el PowerPoint y los videos producidos por el equipo. Se destaca la participación de un 95% de los estudiantes en las tutorías minigrupales y sincrónicas ofrecidas por el taller como instancia centrada en la producción. Algunos de los comentarios vertidos en el cuestionario fueron:

“Me encantó que nos dieran la posibilidad de deconstruir las consignas para adaptarlas a las necesidades de nuestras cátedras”.

“Está buenísimo que un material que producimos como forma de examen pueda ser también útil para nuestra tarea como ayudantes”.

“Retomé varias cosas, me llevó a cuestionarme sobre mi oralidad”.

“Conocí diferentes personas con otras opiniones y miradas lo cual es sumamente enriquecedor”.

En líneas generales, creemos que se recuperaron aprendizajes, se abrieron instancias de reflexión y análisis y se ejercitó la evaluación consensuada y cooperativa del proceso y del producto, con un resultado final de materiales útiles a la institución y al desempeño del rol.

Finalmente, resulta propicio enfatizar que la oralidad académica todavía resulta una zona poco explorada y trabajada en los espacios académicos. De allí nuestro propósito no sólo de relatar los proyectos de extensión realizados, sino también de insistir en la importancia de la enseñanza de la oralidad académica a los AA. Desde nuestra perspectiva, en una universidad inclusiva que suscribe el paradigma de la educación como derecho, es crucial la tarea del AA con el estudiante novel; en efecto, para el avance en la carrera, el par funciona como un facilitador en las estrategias de aprendizaje disciplinares y los modos tanto de pensarse como futuro profesional cuanto de construir los saberes específicos. Su figura se inviste de una fuerte dimensión política, ya que mejora las condiciones de apropiación de los contenidos y propicia la permanencia en la carrera, mediante dispositivos tales como los grupos de lectura, los podcast y videos de apoyo, las clases optativas a pedido que en el equipo llamamos *bonus track*, las tutorías virtuales previas a las instancias de acreditación o la transposición didáctica de los recursos bibliositográficos de las cátedras.

En suma y para concluir: nos invitamos a habilitar la pregunta acerca de qué instancias y espacios pueden fortalecer el trabajo de los AA en su dimensión política y como coeducadores, con la intención de asumir la nortedad de sujetos políticos, responsables de generar espacios que propicien una enseñanza sostenida de la oralidad académica. Consideramos que, mediante la formación de los AA y otras estrategias sustentables será más factible consensuar planes y trazar líneas de fortalecimiento que atiendan las diversas y desiguales trayectorias de los estudiantes y que ratifiquen la opción de la UNC por la creciente democratización de la educación superior.

Bibliografía

Angiono, V., Martínez Thompson, M. A., Lucini, M., Serra, M. y Serra, S. (2017). *Fonoaudiología: Base de la comunicación humana*. Brujas.

Angiono, V., Fernández Reuter, C. y Mercado, L. (2019). *Manual de los trastornos de la comunicación, el lenguaje y el habla*. Brujas.

Assusa, G. y Gutiérrez, G. (2020). Tensiones discursivas en torno a la igualdad y los derechos en la educación superior. En: Borioli, G. [Comp.] *Universidades públicas y derecho al conocimiento. Colección Discursos y Saberes*. Vol. I. (pp. 9-37) Universidad Provincial de Córdoba disponible en <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/volumen-1-con-isbn-para-publicar.pdf>. FECHA DE CONSULTA: 10/10/21

Bidiña, A. & Zerillo, A. [Coords.] (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Universidad Nacional de La Matanza.

Benveniste, C.-B. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.

Borioli, G. (2018). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. *Revue de la SAPFESU*. Año XXXVI, N° 41, (pp. 39-52). Société Argentine des Professeurs de Français de l'Enseignement Supérieur et Universitaire disponible en http://sapfesu-arg.fipf.org/sites/fipf.org/files/revue_de_la_sapfesu_41_2018.pdf. FECHA DE CONSULTA: 20/10/21

----- (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba, *Praxis*, Vol. 23, n° 3. Universidad Nacional de La Pampa (pp. 1-9). Miño y Dávila disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4090>. FECHA DE CONSULTA: 20/10/21.

Borioli, G. y Fantino, I. (2020). Enseñar oralidad académica: un debate pendiente. En: Borioli, G. [Comp.] *Universidades públicas y derecho al conocimiento. Colección Discursos y Saberes*. Vol. I. (pp. 38-59) Universidad Provincial de Córdoba disponible en <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/volumen-1-con-isbn-para-publicar.pdf>. FECHA DE CONSULTA: 10/10/21

Cárdenas, V. [Coord.] (2007). *La puesta en palabras. Reformulación oral y escrita en estudiantes universitarios de 1er. año*. Editorial de la Universidad Nacional de Salta.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

----- (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós Ibérica.

----- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, nº 57 (pp. 355-381). COMIE disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>. FECHA DE CONSULTA: 10/07/21

Carranza, I. (1998). *Conversación y deixis del discurso*. Universidad Nacional de Córdoba.

Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Alianza

Ducrot, O. (1998). Componentes de la descripción lingüística. En Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. [Comp.] *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (pp. 109-125). Arrecife.

Gardner, S. y Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, Vol. 34, nº 1 disponible en <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>. FECHA DE CONSULTA: 20/08/21

Gaussel, M. (2017). “Je parle, tu dis, nous écoutons: apprendre avec l’oral”. Dossier de veille de l’IFÉ (Institut Français de l’Éducation), nº 117 (pp. 1-32) disponible en <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf> FECHA DE CONSULTA: 17/08/20 (trad. nuestra).

Giovine, M. y Antolín Solache, A. (2020). ¿Universidades para todos? Entre la persistencia y la sustitución. Una investigación cualitativa. En: Borioli, G. [Comp.] *Universidades públicas y derecho al conocimiento. Colección Discursos y Saberes*. Vol. I. Universidad Provincial de Córdoba (pp. 79-111).

Montes, S. y Navarro, F. (2019). *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Universidad de Chile.Una

Natale, L. [Coord.] (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Neira, L. (2009). *Teoría y técnica de la voz. El método Neira de educación vocal*. Akadia.

Ong, W. (1997). Oralidad y escritura. *Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Parodi, G. (2015). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer* (pp. 21-38). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pose, R. y Trincheri, M. (2014). El examen final oral. En Navarro, F. *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 239-284). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*. Vol. 13, nº 2. (pp. 200-209) disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf>. FECHA DE CONSULTA: 17/07/20

Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topic in Language Disorders*, January - March 2012. Vol. 32. N° 1 (pp. 7-18) disponible en <https://crlp.ucsc.edu/resources/downloads/Shanahan%20What%20is%20Disciplinary%20Literacy.pdf> FECHA DE CONSULTA: 10/08/20 (trad. nuestra)

Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En Castelló, M. [Coord.]. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 113-135). Graó.

Val.Es.Co. (2014). “Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)”. Universidad de Valencia. Estudios de Lingüística del Español 35.1 (pp. 11-71), disponible en <http://infoling.org/elies>. FECHA DE CONSULTA: 10/05/20

Licencia Creative Commons

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



ARTÍCULOS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

Carta orgánica para las infancias de Colonia Caroya

Valeria Beatriz Cargnelutti | valitacargnelutti10@gmail.com | Escuela Subof. Ppal. Ramón Gumercindo Acosta. Colonia Caroya, Córdoba, Argentina¹

Recepción: 16/03/22

Aceptación final: 09/04/22

Resumen

En el artículo se presenta el relato de una experiencia a partir de la elaboración de la Carta Orgánica de Colonia Caroya —versión para las infancias—, ciudad ubicada al norte de la provincia de Córdoba. Este proyecto fue iniciado por la Biblioteca Popular *La Bicicleta*, ubicada en la misma localidad, la cual pertenece a la Dirección de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, y a su vez se inscribe en la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP).

Desde la Biblioteca *La Bicicleta*, se convocó a diferentes especialistas de la zona (docentes, historiadores, comunicadores y artistas) y a la Universidad Popular para que conjuntamente elaboraran este material destinado a niñ*^s de la ciudad, con la intención de que conozcan, a partir de la legislación de la ciudad, su historia, las culturas que hoy coexisten, y se reconozcan, principalmente, como ciudadan*^s activ*^s y partícipes de la sociedad donde viven, desde una perspectiva de derechos y género.

¹ Escuela Subof. Ppal. Ramón Gumercindo Acosta. Colonia Caroya, Córdoba.
valitacargnelutti10@gmail.com

Palabras clave: carta orgánica, infancias, derechos, culturas, participación ciudadana

Abstract

This article presents the story of an experience based on the elaboration of the Organic Charter of Colonia Caroya —version for children—, a city located in the north of the province of Córdoba. This project was initiated by the Popular Library “La Bicicleta”, located in the same town, which belongs to the Direction of Curricular Development, Training and Institutional Accompaniment of the Ministry of Education of the Province of Córdoba, and is part of the National Commission of Popular Libraries (CONABIP).

From the Pedagogical Library, different specialists of the area (teachers, historians, communicators and artists) and the Popular University were summoned to jointly elaborate this material for children of the city, with the intention that they learn, from the legislation of the city, its history, the cultures that coexist today, and recognize themselves, mainly, as active citizens and participants of the society where they live, from a perspective of rights and gender.

Keywords: charter, children, rights, cultures, citizen participation

El proyecto Carta Orgánica de Colonia Caroya —versión para las infancias—, se gestó a partir de la iniciativa del bibliotecólogo Rodrigo Cháves, coordinador de la Biblioteca Popular *La Bicicleta*, ubicada en dicha ciudad. Cháves, convocó a especialistas de la zona (docentes, historiadores, comunicadores y artistas) y a la Universidad Popular de Colonia Caroya, para participar de la elaboración de este material para que l*s niñ*s caroyenses conozcan la legislación que regula su ciudad.

El documento de referencia fue la Carta Orgánica de Colonia Caroya², creada en agosto del 2008. Quienes la escribieron fueron convencionales elegid*s de manera democrática en las elecciones de intendencia del año 2007. Para la conformación del equipo, se consideró la paridad de género, cincuenta por ciento femenino y cincuenta por ciento masculino. Se trabajó durante nueve meses, y antes de ser presentada fue revisada por profesionales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Luego de este proceso, finalmente se pudo jurar la Carta Orgánica de Colonia Caroya.

En este documento se abordan temas vinculados a la participación ciudadana, las políticas, los derechos, los deberes, las funciones del Estado como así también la historia de nuestra tierra, entre otras cuestiones que hacen al ejercicio de la ciudadanía. El tratamiento y abordaje de su contenido guarda una estrecha relación con la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y otros documentos como las Convenciones Internacionales.

La estructura de la Carta Orgánica está compuesta, en la primera parte, por un preámbulo, declaraciones de derechos y deberes, principios de gobierno y políticas de Estado municipal; mientras que la segunda corresponde a las autoridades del municipio y se desarrollan los tres poderes. En la tercera parte se abordan las formas de participación y descentralización, y por último se trabajan las reformas y enmiendas de la Carta. En esta oportunidad, l*s convencionales se ocuparon de invitar al pueblo animando a sus habitantes a presentar propuestas. La recepción por parte de est*s fue importante ya que efectivamente se presentaron diversos proyectos sobre educación, ecología y formas de gobierno que fueron considerados.

Sobre la adaptación de la Carta Orgánica de Colonia Caroya

El desafío principal que tuvimos como equipo de especialistas convocad*s fue trabajar en articulación y de manera integral para poder adaptar la Carta Orgánica de Colonia Caroya a las infancias. En ese momento, decidimos distribuirnos las diferentes tareas para empre-

² La Carta Orgánica de Colonia Caroya se puede consultar en el sitio web del municipio: <http://colonia-caroya.gov.ar/wp-content/uploads/2017/03/Carta-Org%C3%A1nica-con-enmienda.pdf>

der esta producción. Para empezar, tuvimos que estudiar los contenidos de ese documento y pensar estrategias de adaptación para que l*s niñ*s puedan comprender la información que se les está ofreciendo. En otras palabras, realizamos lo que Chevallard (1994) denomina *transposición didáctica*:

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*”, (p. 11).

Fue entonces cuando comenzamos a trabajar minuciosamente para realizar un recorrido histórico, con propuestas y actividades didácticas: el relato estuvo a cargo de quien escribe, Valeria Beatriz Cargnelutti, profesora de Educación Inicial y Primaria, con la colaboración de Sonia Dolivo, profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, quien además fue una de las constituyentes en la elaboración de la Carta Orgánica oficial, y Eugenia Sánchez, licenciada en Historia y magíster en Estudios Americanos, quien aportó información clave sobre la historia de la ciudad. También se trabajó articuladamente con la Universidad Popular³ para planificar las capacitaciones docentes en las distintas escuelas de la zona sobre los temas que constituyen este documento.

En el proceso de elaboración del material, fue importante incorporar ilustraciones de esta ciudad y de las culturas que la constituyen. Para ello, contamos con la participación de Luis Enríquez, artista plástico e ilustrador de la ciudad, y Soledad Castillo, licenciada en Comunicación Social, quien estuvo a cargo del diseño del material para que el recorrido por el documento tenga coherencia con la propuesta y sea acorde para las infancias.

El diálogo de saberes de quienes integramos este equipo fue clave para el abordaje integral de los contenidos. Asumimos colectivamente un posicionamiento no solo ético político sino también pedagógico sobre lo que se pretende transmitir, (Abratte, 2019). En este sentido, creemos que las infancias y adolescencias tienen derecho a conocer y entender cómo se organiza y funciona el municipio para lograr el bien común, por eso a través de la Carta Orgánica adaptada pretendemos construir un recurso en el que seamos capaces de transmitir el contenido del documento oficial logrando el interés y el entusiasmo en l*s niñ*s para que puedan respetar la diversidad cultural y comprometerse como ciudadan*s. Ello posibilitará que tod*s l*s habitantes gocen de los mismos derechos y deberes, colaboren para el desarrollo social y honren a quienes habitaron, habitan y habitarán nuestra querida ciudad.

³ La Biblioteca *La Bicicleta* junto con la Universidad Popular se encargaron de distribuir a todas las escuelas de la zona, ejemplares de la Carta Orgánica —versión para las infancias— en formato papel y también en formato digital.

En este marco, consideramos que las nuevas infancias se han visibilizado desde otras perspectivas a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1994), la Ley de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Educación Nacional (2006), las modificaciones en el Código Civil (2015), entre otras, donde l*s niñ*s ya no son objetos de protección, sino sujetos de derecho. Esto nos permite tener una mirada de valoración, respeto y confianza hacia ell*s, por lo cual nos compete como adult*s insistir en la inclusión desterrando el modelo universal de infancia. Ahora bien, ¿cómo trabajamos la formación ciudadana en las instituciones educativas para que esto suceda? ¿Enseñamos y ejercemos las prácticas democráticas en las escuelas? ¿Hablamos con l*s niñ*s sobre política?

La educación ciudadana que transmitimos en las instituciones educativas tiene como principal objetivo formar ciudadan*s crític*s para que puedan participar activamente en la sociedad donde viven. Por esta razón, comenzar por el principio, por lo “real” y tangible, y brindarles a l*s niñ*s el conocimiento de la legislación de su ciudad, en este caso Colonia Caroya, fue el punto de inicio para empezar a pensar el proyecto Carta Orgánica de Colonia Caroya —versión para las infancias—. Pero, ¿cómo construir un material legislativo que tenga como destinatari*s a niñ*s y que al mismo tiempo l*s haga partícipes de lo que allí se sostiene? ¿Qué cuestiones se tienen que considerar al momento de imaginar el trabajo con este material? Las reflexiones que se desprenden de estas preguntas, las abordaremos en el siguiente apartado.

La Carta Orgánica como recurso didáctico para las infancias

La carta orgánica —versión para las infancias— es un recurso didáctico que sintetiza la legislación de la ciudad de Colonia Caroya. En el proceso de elaboración citamos los artículos de la Carta Orgánica (2008) para que l*s lectores puedan consultar su fuente, ya que están en total concordancia. Asimismo, el abordaje de los contenidos responde al Diseño Curricular de Educación Primaria y al Ciclo Básico de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, desde una perspectiva de derechos y de género.

Educar en democracia está vinculado a la construcción de nuevas ciudadanías, por lo cual este material pretende acercar a las infancias al conocimiento sobre derechos, garantías, normas de convivencia, distribución de poderes, participación ciudadana, entre otras cuestiones, a través de un recorrido histórico, acompañado de imágenes, de propuestas de juegos y actividades.

La portada de la Carta Orgánica —versión para las infancias— contiene una imagen de dos niñ*s con rasgos étnicos diferentes sacándose una selfie. Esta ilustración intenta anticipar que tod*s l*s niñ*s son parte de la ciudad y gozan de los mismos derechos y deberes, cualquiera sea su procedencia.

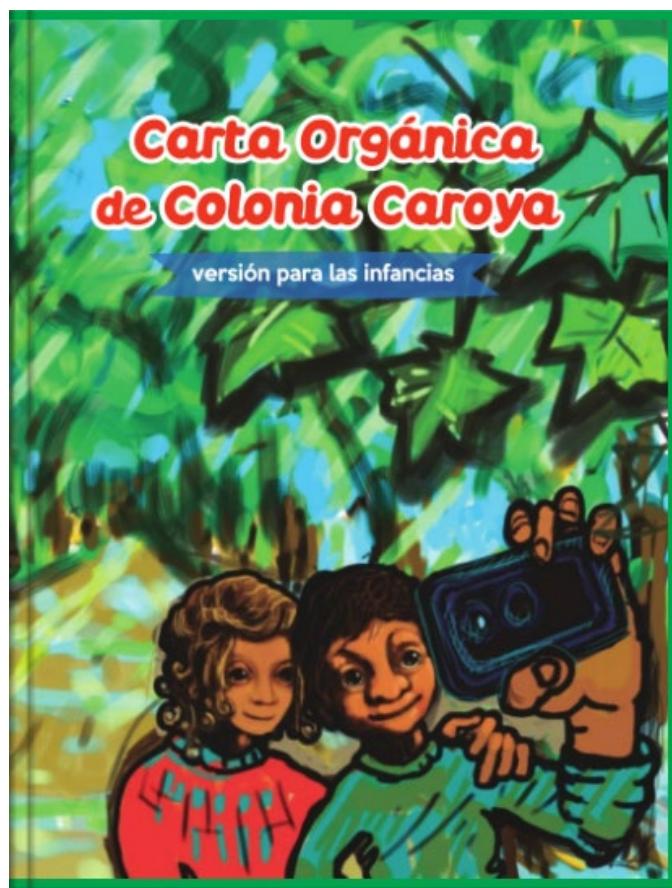


Figura n° 1 Portada de la Carta Orgánica —versión para las infancias—

Luego, comenzamos con un pequeño recorrido histórico, donde se comparte información acerca del origen de Colonia Caroya. Hablar sobre el nombre de la ciudad y sus orígenes, posibilita conocer sus primeros nombres y su identidad. Cuando acercamos la historia, la manera en que se fue constituyendo lo que vemos hoy, entusiasma a l*s niñ*s y l*s predispone a pensarse como ciudadan*s.

Adaptamos conceptos que muchas veces parecen abstractos, y realizamos comparaciones, nos apoyamos constantemente en imágenes y paisajes conocidos y familiares.

Somos habitantes de esta maravillosa ciudad

Hace muchísimos años, estas tierras que hoy son Colonia Caroya ya eran conocidas y recordadas por nativos.

Luego los jesuitas, que eran sacerdotes religiosos de la Compañía de Jesús fundaron una gran estancia en 1616, aprovechando los riquezas de las tierras que eran productivas. Obtenían alimentos y de esta manera sostenerían su colegio, donde estudiaron hombres que luego hicieron historia en nuestro país, como Nicolás Avellaneda, quien con sus jóvenes 37 años fue presidente de la Nación.

¿Cómo surgió el nombre de nuestra ciudad?

Sabemos que todos y todas tenemos un nombre y éste tiene un origen; alguien lo eligió y por algún motivo. Los lugares también

CAROYAPA

Algunos estudiosos opinan que sería un nombre elegido por los nativos: "Curá de Querú", tal vez así se llamaba un cacique de la región. Otros dicen que el nombre significaría "tierra de curas", también de origen quechua.

Además se encontró un documento que habla de portugueses que podrían haber llegado antes que los jesuitas y le habrían puesto al lugar el mismo nombre de donde ellos provenían.

Lo cierto es que su nombre originario era CAROYAPA.

Nicolás Avellaneda

«Qué decisión tomara este presidente años después y cómo se relaciona con nuestra Colonia Caroya?»

¿Sabés quién eligió tu nombre al nacer?

¿Por qué fue ése?

¿Por qué crees que antepuso la palabra "Colonia"?

Pronto lo descubriremos!

II. La historia nos ayuda a entender muchas cosas!!

¿Sabés por qué una calle de la ciudad se llama "10 de julio"?
Pues un 10 de julio, por la ley Avellaneda de 1876, se convocó a gente de Italia a colonizar estas tierras, o sea, trabajarlas y vivir en ellas. (Art. 1)

Así en marzo de 1878 llegaron los primeros inmigrantes, que se hospedaron en la Casona de Caroya. Luego, cuando pudieron, comenzaron a trabajar la tierra: hacer casas, acequias, gallineros y huertas. Quizás ellos/as hayan sido tus tatarabuelos y tatarabuelas.

MIGRACIÓN:
Movimiento de población que consiste en dejar el lugar de residencia para establecerse en otro país o región, generalmente por causas económicas o sociales.

¿Te animás a calcular cuántos años han pasado desde que llegaron los primeros inmigrantes italianos?
¿Cuál habrá sido la causa de que estas personas abandonaran su lugar para viajar hasta acá?
¿Lo averiguamos?

**¡¡Hoy somos un montón!!
Y nos encanta vivir acá.**

Figura n° 2 Carta Orgánica —versión para las infancias—

Posteriormente, presentamos la Carta Orgánica —versión para las infancias— y las partes que la constituyen, y anticipamos que su contenido será abordado en las páginas siguientes. Caroyapa luego se transforma en Colonia Caroya, a partir de la llegada de los inmigrantes de Italia en 1878. Parte de la cultura que fue transmitida de generación en generación, fue el cultivo de la tierra y la elaboración de platos que se hacían con lo que tenían en el momento. En las últimas décadas, llegaron a la ciudad familias de comunidades bolivianas, venezolanas e incluso de otras provincias de Argentina, por lo cual se propone reflexionar sobre lo que entendemos por cultura, y por diversidad cultural.

Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/index>

79



Figura n° 3 Carta Orgánica —versión para las infancias—

Un momento donde la diversidad cultural se manifiesta y nos permite pensar la coexistencia de las culturas, es en los carnavales, conocidos en la zona como los *corsos caroyenses*. Aquí confluyen “l*s mamarrach*s” que son característicos disfraces italiano*s que replican, con tractores y chozas de cañas sobre los acoplados, vivencias típicas caroyenses. Asimismo, se encuentran “las murgas” que se manifiestan a través de música y colores. Por su parte, las comparsas de la comunidad boliviana, con vestuarios vistosos y coreografías sincronizadas, se hacen presente en estos eventos. Mercedes (2017) sostiene que:

“Los usos del patrimonio cultural han tenido a lo largo del tiempo un rol sumamente significativo en los procesos de construcción de las alteridades y las identidades sociales. El patrimonio se ha comenzado a entender como un campo atravesado de relaciones de poder en el que los sectores hegemónicos han tenido la autoridad para seleccionar determinados repertorios considerados ‘dignos’ de ser patrimonializados, generando y recreando, de este modo, desigualdades, tensiones y conflictos sociales”, (Prats, 2000; Rosas Mantecón, 1998; García Canclini, 1999; Crespo, 2013). (p. 1).

De allí la importancia de mostrar la coexistencia de diferentes legados culturales que habitan en un mismo lugar, y que a veces se vinculan.

En las páginas siguientes, se abordan los diversos conceptos que constituyen la legislación de la ciudad, y se proponen actividades que orientan la comprensión de lo que se desarrolla. Esto también habilita a l*s lectores caroyenses de este material, a ser partícipes activ*s de la sociedad en la que viven y seguir construyendo la historia de su ciudad.

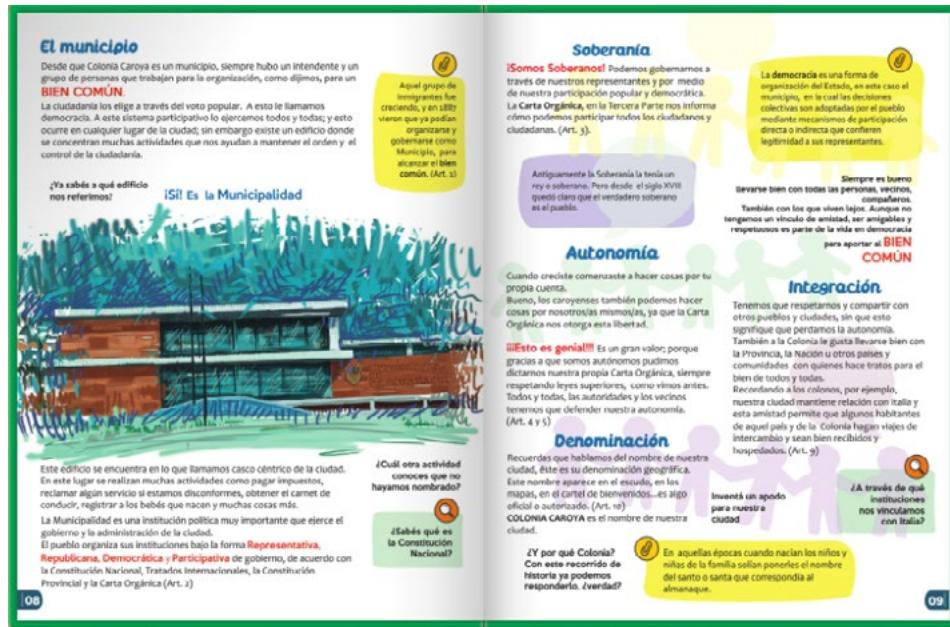


Figura n° 4 Carta Orgánica —versión para las infancias—



Figura n° 5 Carta Orgánica —versión para las infancias—

Palabras de cierre

La escuela, como construcción histórica, era en su esencia normalizadora no solo homogeneizando lo diferente, sino negando esas diferencias.

Nos parece urgente, en los tiempos que corren, que las instituciones educativas hoy se ocupen de la inclusión y la diversidad como garantía de derechos, y promulguen la perspectiva de género, clave para la convivencia justa y respetuosa entre l*s sujet*s.

Es nuestro objetivo que el conocimiento de la Carta Orgánica adaptada que rige en la ciudad, forme competencias ciudadanas y posibilite a las infancias conocer las costumbres que se dan en muchas familias con el ánimo de preservar las culturas e idiosincrasias de nuestros antepasados: el cuidado de la tierra, el cultivo como valor familiar, la gastronomía, el agradecimiento que se manifiesta en las fiestas tradicionales, y por supuesto, incluir y aprender la cultura de l*s nuev*s habitantes que provienen de distintos países, y quienes conviven hace décadas en la ciudad.

Estamos convencid*s que, a partir de la apropiación de estos nuevos contenidos, l*s niñ*s tendrán la posibilidad de repensar en sus derechos: la salud, la educación, el juego, la convivencia familiar, la protección respecto de todo tipo de violencia, la no discriminación y la participación ciudadana.

Educar es un acto político, por consiguiente, la educación debe garantizar la construcción de decisiones autónomas y la transformación colectiva de nuestro entorno más próximo.

Finalmente, nos gustaría destacar que nos impulsa un especial interés por la promoción de los derechos de niñ*,s, según las normativas vigentes en nuestro país. Por ello, creemos que la Carta en tanto herramienta de conocimiento, es un material que aspira a reducir la vulneración de derechos, particularmente la discriminación e injusticia que puedan llegar a suceder en sus vidas cotidianas.

Bibliografía

Abratte, J. P. (2019). Presentación del Dossier. Educación y territorios: Pensar lo público en las prácticas extensionistas. En *E+E: estudios de extensión en humanidades*. Vol. 6 Núm. 7. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24204/23611>

AA.VV. (2008). *Carta Orgánica de Colonia Caroya*. Municipalidad de Colonia Caroya. Disponible en: <http://coloniacaroya.gov.ar/wp-content/uploads/2017/03/Carta-Org%C3%A1nica-con-enmienda.pdf>

Cargnelutti, V. y otr*s (2021). *Carta Orgánica de Colonia Caroya: versión para las infancias*. Adaptado por Enríquez, L. y Castillo, S. 1a ed. Colonia Caroya: Biblioteca Popular La Bicicleta. Disponible en: <https://cartaorganica.bplabicicleta.org.ar/#p=32>

Chevallard, Y. (1994). Los procesos de transposición didáctica y su teorización, en Arsac G. et al (coord). *La transposición didáctica al ensayo*. Pensamiento Sauvage.

Mercedes, M. (2017). Carnavales y patrimonio: diálogo sobre identidades y espacios de participación. En *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-88862017000200003

Licencia Creative Commons

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



Protagonismo infantil organizado: reflexiones y desafíos en torno a una experiencia de extensión universitaria

Carla Cantoro | protagonismocomunitario@uncu.edu.ar | Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Rayen Lanzavecchia | protagonismocomunitario@uncu.edu.ar | Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Romina Belén Diaz | protagonismocomunitario@uncu.edu.ar | Universidad Nacional de Cuyo, Argentina¹

Recepción: 08/03/22

Aceptación final: 21/04/22

Resumen

Desde nuestra experiencia, observamos que muchas veces se piensa a niños, niñas y adolescentes como destinatarios/as pasivos/as de las propuestas de extensión universitaria y educación popular, y escasamente se considera la dimensión política y las implicancias de generar espacios de organización, participación y autonomía. Es necesario repensar la relación dialógica con las comunidades incorporando las voces, miradas y experiencias de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNyA) como interlocutores válidos/as que poseen saberes que también interpelan los saberes académicos.

¹ Inserción institucional de las integrantes: Programa Protagonismo Comunitario, Área de Innovación Social, Secretaría de Extensión y Vinculación, Universidad Nacional de Cuyo. <https://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/proyecto-protagonismo-comunitario>. Correo electrónico: protagonismocomunitario@uncu.edu.ar

En este sentido, la mirada que plantea el paradigma latinoamericano de protagonismo infantil, no solo desde lo conceptual, sino además desde transformaciones culturales, exige replantear las maneras de pensar las infancias, y las relaciones con los/as adultos/as en la sociedad. Resulta necesario poder pensar un protagonismo infantil situado, reconociendo la diversidad de territorios y desde una mirada colectiva, entendiendo a NNyA como sujetos políticos capaces de organizarse.

Frente a esto, el desafío para el mundo adulto es seguir acompañando procesos de organización infantil, cuestionando nuestros privilegios, las relaciones de poder existentes y habilitando espacios reales de participación de NNyA donde tengan voz, poder de decisión y de organización. Finalmente, creemos que la universidad tiene mucho por aprender de las infancias, sus organizaciones, sus métodos y sus propuestas.

Palabras clave: protagonismo infantil, extensión crítica, educación popular

Resumo

A partir de nossa experiência, observamos que crianças e adolescentes são muitas vezes pensados como receptores passivos de propostas de extensão universitária e educação popular, e pouco se considera a dimensão política e as implicações de gerar espaços de organização, participação e autonomia. É preciso repensar a relação dialógica com as comunidades incorporando as vozes, visões e experiências de crianças e adolescentes como interlocutores válidos e detentores de saberes que também desafiam os saberes acadêmicos.

Nesse sentido, o olhar que o paradigma latino-americano de protagonismo infantil coloca, não apenas do ponto de vista conceitual, mas também das transformações culturais, exige repensar as formas de pensar a infância e as relações com os adultos na sociedade. É preciso ser capaz de pensar um papel infantil situado, reconhecendo a diversidade de territórios e a partir de uma perspectiva coletiva, entendendo a criança e o adolescente como sujetos políticos capazes de se organizar.

Diante disso, o desafio para o mundo adulto é continuar acompanhando os processos de organização infantil, questionando nossos privilégios, relações de poder existentes e viabilizando espaços reais de participação de crianças e adolescentes onde tenham voz, poder de decisão e organização. Por fim, acreditamos que a universidade tem muito a aprender com as crianças, suas organizações, seus métodos e suas propostas.

Palavras-chave: protagonismo infantil, extensão crítica, educação popular

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno al proceso de organización infantil desarrollado en la biblioteca de NNyA del barrio Álvarez Condarco de Las Heras, Mendoza, Argentina. El proyecto se desarrolla desde fines del 2014 en el marco del programa de Protagonismo Comunitario de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Universidad Nacional de Cuyo, junto al jardín Tío Ignacio, perteneciente a la Fundación Cuyum Epain y a la comunidad del barrio Álvarez Condarco.

El equipo extensionista está conformado por trabajadoras de la Universidad graduadas de las carreras de Trabajo Social y Sociología. Asimismo, a lo largo del tiempo han participado estudiantes y docentes de diversas carreras.

El propósito es recuperar la historia de organización y autonomía de las infancias de la biblioteca, reflexionando y analizando las dimensiones que implican procesos de organización protagónica. En este mismo sentido, deseamos incorporar la mirada hacia nuestras propias prácticas y maneras de comprender a las infancias.

Para ello, en un primer momento se recupera el marco conceptual referido a los paradigmas de Protagonismo Infantil, Educación Popular y Extensión Crítica. Como así también se incluyen los aspectos metodológicos relacionados al proyecto. En un segundo momento se describe y analiza la experiencia junto a NNyA de la biblioteca del barrio Álvarez Condarco, en relación a los principios del protagonismo infantil organizado y la participación protagónica. Para luego, finalmente, identificar los desafíos en torno al acompañamiento del proceso organizativo de las infancias.

Es importante para nosotras relatar y hacer memoria de nuestra experiencia como ejercicio para replantearnos nuestras estrategias y modos de trabajar, para poder crear nuevas propuestas y para seguir poniendo en cuestión nuestro rol como adultas y como universitarias en el trabajo en territorio.

La temática es relevante para generar condiciones de igualdad, visibilizando y recuperando una experiencia de extensión universitaria desde una mirada crítica y planteándonos los desafíos que implica cuestionar nuestros privilegios adultistas y habilitar espacios reales de participación protagónica de NNyA. Esperamos avanzar hacia una nueva mirada de las infancias que incorpore las particularidades de su contexto, de sus culturas, desde la cual sean reconocidos como actores sociales, políticos y económicos.

Mirada conceptual-teórica

La Extensión Crítica nos permite comprender la relación de los/as actores universitarios/as y los/as actores comunitarios/as, como una comunicación dialógica en la que todos/as somos transformados/as por la experiencia. Es decir, no solamente se pretende aportar a procesos de transformación como agentes externos, sino también se parte del reconocimiento de que en esos mismos procesos se generan cambios y aprendizajes en cada persona que participa y se involucra. Tiene dos objetivos centrales: uno vinculado con la formación de los universitarios/as y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los/as graduados/as universitarios/as. Así, la extensión crítica se propone trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y procurar procesos formativos integrales que generen universitarios/as solidarios/as y comprometidos/as con los procesos de transformación de la sociedad. Un segundo objetivo se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, intentando contribuir a la generación de poder popular. En una perspectiva de cambio universitario y social, estos dos objetivos tienen una vinculación orgánica: no es posible avanzar en uno sin avanzar en el otro.

Es esencial en esta propuesta su vocación transformadora, siendo clave la importancia que se otorga al vínculo educativo como elemento fundamental en las relaciones de saber-poder que se generan en el proceso de extensión (Tommasino y Cano, 2016).

Entendemos que la extensión crítica está fuertemente vinculada a la concepción de Educación Popular, entendida como una corriente pedagógica latinoamericana de claro carácter político, que problematiza y cuestiona los saberes hegemónicos, y busca generar procesos de participación y organización desde las comunidades. Los elementos constitutivos de la misma son: una lectura crítica de la sociedad y la educación; una intencionalidad política transformadora; los sectores populares como sujetos de su propia emancipación; búsqueda y construcción de metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres Carrillo, 2011). Su escenario privilegiado de acción son las organizaciones populares y sus procesos de lucha (Di Matteo Michi, y Vila, 2012). En este sentido, las organizaciones se configuran como los principales sujetos históricos de las transformaciones y es allí donde la educación popular ha ido construyendo diversas estrategias metodológicas, es decir, técnicas, dinámicas y herramientas coherentes a sus principios.

En nuestra experiencia concreta, observamos que comúnmente se piensa a niños, niñas y adolescentes como destinatarios/as pasivos/as de las propuestas de extensión universitaria

y educación popular, y escasamente se considera la dimensión política y las implicancias de generar espacios de organización y autonomía. Creemos que debemos repensar la relación dialógica con las comunidades incorporando a NNyA como interlocutores/as válidos/as que poseen saberes que también interpelan los saberes académicos.

Es necesario reconocer que en sociedades adultocéntricas como las nuestras la relación social general entre el mundo adulto y el mundo de las niñezes está basada en un vínculo de opresión, y por lo tanto no es lo mismo hablar de educación popular y extensión con adultos/as que una educación popular y extensión con niños/as.

Partimos de la idea de que no hay pedagogía emancipatoria con NNyA que no tenga como base la ternura. Siguiendo a Cussiánovich, entendemos a la ternura como experiencia vivencial, es decir como aquella que emerge de un encuentro afectivo. Pero la construcción de lazos afectivos no se da espontáneamente, sino que emerge de un encuentro pedagógico. Y que haya encuentro significa sentirse parte de un grupo, contenido/a, reconocido/a, valorado/a. El poder subjetivo (y colectivo) asociado a esa experiencia será sostén y motor del proceso de participación co-protagonista de los y las niñas (Magistris y Morales, 2021).

Es por esto que trabajamos desde el paradigma del Protagonismo Infantil, surgido en Perú en la década del 70, con la aparición de movimientos sociales en América Latina que empiezan a constituir una nueva visión de la infancia. Según Piotti (2019), este paradigma busca visibilizar en los espacios públicos y en la vida cotidiana de NNyA su protagonismo, reconociendo con ellos y ellas el rol principal que tienen en la sociedad, lugar que se encuentra vinculado a la construcción de autonomía y dignidad de la niñez y adolescencia. No significa dominio ni supresión del rol del adulto, sino que parte del interés superior del niño/a.

Siguiendo a la autora, un NNyA es protagonista cuando se reconoce a sí mismo como sujeto con derechos, participante activo en la concreción de los mismos y tiene conciencia de lo que le pasa y por qué le pasa y, además, está dispuesto a ejercer con otros NNyA y adultos/as acciones para modificar esa realidad. Asimismo, implica la redefinición de relaciones de poder que se basan en el adultocentrismo, es decir, en un criterio de jerarquización y discriminación basado en la edad cronológica.

El protagonismo infantil no sólo es una propuesta conceptual, es una propuesta que exige replantear las maneras de pensar las infancias, y las relaciones con los/as adultos/as en la sociedad, por lo que interpela no solo desde lo conceptual, sino además desde lo cultural. El desafío es poder pensar un protagonismo infantil situado, reconociendo la diversidad de territorios y desde una mirada colectiva, entendiendo a NNyA como sujetos políticos capaces de organizarse. El protagonismo infantil organizado implica conciencia, decisión y acción,

dimensiones que son construidas cotidianamente y en el cual no hay un punto máximo ideal, ni una meta a alcanzar. La participación protagónica implica que NNyA puedan acceder a la información, puedan cuestionarla, pensarla, debatirla y, en función de eso, puedan organizarse para tomar decisiones en sus vidas y en sus entornos.

Metodologías y estrategias

El proceso de trabajo se caracteriza por una serie de momentos dinámicos que se retroalimentan entre sí: lectura del contexto y las problemáticas, planificación, evaluación y sistematización. En cada uno de esos momentos, se han desarrollado diversas estrategias de acción, en función de las experiencias que venimos transitando y de los emergentes que van sucediendo. La comunidad no es un destinatario pasivo o receptor de acciones externas, se espera y se intenta que las personas del barrio y los niños y niñas de la biblioteca sean parte del proceso de trabajo. Para esto es necesario el intercambio de saberes como parte del proceso de aprendizaje de todos/as los/as participantes.

Los paradigmas desde los cuales partimos implican mantener una mirada crítica de nuestra práctica, considerando las relaciones de poder siempre existentes: por edad, por género, económicas, simbólicas, etc.

Apuntamos al diálogo de saberes como estrategia metodológica para generar procesos transformadores tanto para la comunidad como para la universidad, poniendo en tensión los paradigmas hegemónicos en educación. Para esto es necesario habilitar espacios de escucha y participación activa, donde se pongan en juego las distintas miradas y propuestas en la construcción de objetivos y actividades.

Generamos espacios de debate y reflexión sobre la intencionalidad política de nuestra práctica, para poder tener mayor claridad a la hora de diseñar nuestras propuestas. Es clave el ejercicio permanente de situarnos y entender los distintos tiempos y procesos tanto individuales como colectivos, que son distintos a los institucionales.

Para los talleres, actividades e instancias de formación utilizamos técnicas y metodologías participativas, dialógicas, colectivas, coherentes con nuestra mirada política y nuestros objetivos. La ronda, la asamblea como forma horizontal y colectiva de toma de decisiones, las expresiones artísticas populares, la creación de propuestas que rescatan el valor del tiempo compartido, los juegos, la pregunta permanente, compartir experiencias personales que se hacen colectivas y se vuelven motor de la organización, el cuidado y el acompañamiento

afectivo grupal, la sistematización colectiva de experiencias como producción de conocimiento situado, popular y crítico, la creación de nuevos canales y formas de comunicar y visibilizar lo que hacemos; conforman el cuerpo metodológico de nuestro trabajo.

Apostamos a la construcción de vínculos de alianza entre la universidad y las organizaciones sociales o comunitarias, y entre la Biblioteca y otras organizaciones sociales de infancias. Para poder garantizar dicha construcción, es necesario generar instancias cotidianas de encuentro, compartir momentos significativos, y poner en valor lo afectivo como estrategia política y metodológica.

Relato de la experiencia

Inicios de la propuesta

El Proyecto “Protagonismo comunitario en el barrio Álvarez Condarco de Las Heras” surgió a fines del 2014 como una propuesta de trabajo conjunto entre el Programa Protagonismo Comunitario, el Jardín Tío Ignacio perteneciente a la Fundación Cuyum Epain y la comunidad del barrio Álvarez Condarco, perteneciente al departamento de Las Heras, Mendoza, Argentina. La propuesta pretende acompañar procesos de organización y participación de los niños, niñas y adolescentes en el barrio Álvarez Condarco de Las Heras.

A fines del año 2014, nace como un proyecto que pretendía trabajar en la promoción y prevención de la salud. En cuanto al periodo del 2017 hasta la actualidad el proyecto centró su mirada en los NNyA del barrio, desde el paradigma del Protagonismo Infantil, junto a los/as cuales se creó el espacio de la “Biblioteca del Barrio” desarrollando diversas actividades artísticas, culturales y recreativas, generando una gran participación y visibilización de los NNyA en su comunidad.

Nuestro trabajo es acompañar a los niños, niñas y adolescentes del barrio. Desde los inicios de este proyecto han sido ellos/as quienes han mostrado mayor interés, ganas de participar y de encontrarse. Sumado a esto, desde nuestra mirada política creemos que es necesario habilitar espacios de participación, encuentro y organización de NNyA.

El barrio Álvarez Condarco está ubicado en el distrito “El Resguardo”, del departamento de Las Heras, provincia de Mendoza. Allí se encuentra el Jardín Maternal “Tío Ignacio” como la institución de referencia para la comunidad, ya que el barrio no cuenta con centro de salud, unión vecinal, escuelas, plazas o iglesia. En este sentido, la falta de espacios comunitarios y

la escasa accesibilidad a centros deportivos y culturales de otros barrios, limitan la efectivización de derechos tales como al deporte, la cultura, la recreación, la salud, entre otros.

Frente a este contexto, y con el objetivo de poder construir un espacio de participación comunitaria, nació la “Biblioteca del Barrio” a fines del año 2016. El Jardín Tío Ignacio, nos cedió una habitación para realizar nuestras actividades y allí comenzamos a construir, darle forma a esta biblioteca-ludoteca. Espacio donde suceden las reuniones, asambleas, talleres, los juegos, el compartir.

Como equipo tallerista nos sumamos en 2017, con la biblioteca ya funcionando. En ese momento era necesario partir desde una mirada que tuviera en cuenta las dinámicas de la comunidad, actores sociales que intervenían (instituciones, organizaciones), las relaciones de poder o tensiones existentes, qué se venía trabajando desde la universidad y el lugar de los NNyA en el barrio. Para esto resultó necesario conocer a los niños y niñas, a las docentes y auxiliares del jardín (quienes más tarde se convertirían en nuestras aliadas más importantes), es decir, llegar al territorio para pensar nuestras estrategias. Partiendo de esta mirada y reconociendo las particularidades, fuimos dándole cuerpo a los objetivos del espacio y la planificación de actividades. Es interesante visibilizar que quienes conformamos este equipo, traímos algunas experiencias de trabajo barrial, comunitario, con infancias, desde el arte, la música, el juego, lo cual nos permitió tener un abanico de herramientas para el trabajo.

La dinámica cotidiana en La Biblio

Abrimos la biblioteca todas las semanas de forma sostenida, esto nos parece importante hacerlo visible porque es una apuesta desde nuestro trabajo extensionista. En este sentido reconocemos que desde el ámbito universitario muchas veces se reproducen prácticas poco comprometidas con las demandas y necesidades de los territorios, fugaces, no respetuosas con los tiempos de las comunidades.

Planteamos una actividad por encuentro, donde trabajamos diversas temáticas desde el juego, el dibujo, la música, lo audiovisual. Algunos encuentros y talleres han sido guiados y propuestos por los/as mismos/as niños/as de la biblioteca, reconociendo que tienen saberes y conocimientos que pueden y tienen ganas de compartir. En algunos registros audiovisuales y en algunas actividades realizadas, los niños y niñas nos comparten que lo que más les gusta hacer en la Biblioteca es “jugar, divertirse, compartir con amigos”, “organizarse, salir de las casas”, “jugar a la pelota, a los juegos de mesa, leer y dibujar”, “merendar”, “saltar a la soga”, “charlar con las chicas de distintos temas”, “salir de paseo”, entre otras. También ob-

servan la importancia de la Biblio cuando expresan “enseñan a la no violencia”, “es un apoyo escolar”, “se cuida el barrio”.

También hemos podido instalar a lo largo de estos años la “asamblea” como herramienta de toma de decisiones, en momentos ha sido una práctica más instalada, en otros momentos no, pero si observamos que todos/as los/as NNyA saben y comprenden qué es y para qué nos sirve la asamblea. La convocamos con un canto y golpeando la mesa (¡Asamblea! ¡Asamblea! ¡Asamblea!), nos reunimos en círculo y planteamos temáticas para debatir, reflexionar sobre situaciones y conflictos, también para ver qué temáticas nos interesa trabajar en el año. Recordamos siempre una instancia significativa, en una jornada de actividades tuvimos un día de caos y peleas, y al final los pibes y pibas se autoconvocaron en asamblea para hablar de lo sucedido, y nos pidieron que las adultas esperáramos afuera para resolver entre ellos y ellas lo acontecido. Sin embargo, en algunas ocasiones ha sido muy difícil sostenerla porque no todos/as tienen los mismos intereses, porque no todos/as tienen ganas, o porque algunos/as se aburren. Esto nos pone en el desafío de pensar estrategias y propuestas dinámicas que respondan a los intereses y los deseos de todos/as, y en la necesidad de ser flexibles y evitar imponer.

Hay momentos que no faltan en nuestros encuentros en la Biblio, son aquellos rituales, prácticas que se dan en cada encuentro. Cuando abrimos el espacio, los niños y niñas sacan las mesas, sillas, los juegos a la vereda y al finalizar limpiamos. Esto sucede siempre, y es muy interesante observar cómo esta dinámica ya tiene una forma, un diseño, un tiempo, lo cual para nosotras significa que hay una apropiación del espacio, de los materiales, y una construcción de autonomía. Pero a la vez, muchas veces nos ha costado proponer otras dinámicas o maneras de trabajar, y en muchas ocasiones aparece la resistencia. Otra práctica instalada, es “el paracaídas”, un juego colectivo que nos ha permitido sacar la voz, conocernos, animarnos a decir cosas que pensamos, sentimos, nos gustan o no nos gustan, animarnos a preguntar; pero también ha generado tensiones a partir de intervenciones con contenidos violentos que generan incomodidades y nos interpelan en el cómo trabajar estas temáticas.

La mayoría de los talleres y actividades los realizamos en la vereda y en la calle de la Biblioteca. Con el tiempo nos dimos cuenta de que estas prácticas son una forma de ocupar, tomar el espacio público y de visibilizar las infancias, pero también hacemos lectura de que el espacio resulta limitado para la cantidad de NNyA que participan y para los materiales que tenemos, sumado a dificultades en la infraestructura del espacio. En este punto reconocemos que los recursos muchas veces no alcanzan y por lo tanto intentamos generar distintas estrategias. Los NNyA han manifestado varias veces el deseo de tener un espacio más grande para que vengan más niños y niñas, arreglarlo, pintarlo, tener una cancha.

En el trabajo cotidiano, pensar en las diversas formas de habilitar espacios de participación infantil, han hecho a la construcción e identidad de la Biblio. Inventamos una canción, compartimos fotos para hacer memoria y recordar las actividades y el proceso vivido, hicimos talleres para construir un diseño y pintar la biblioteca, hicimos una bandera, una revista, un dragón para carnaval, tocamos los tambores para armar nuestra murga, festejamos el día de las niñeces. Desde el año pasado estamos en el proceso de construcción de un logo a partir de dibujos de los NNyA y con ayuda de una diseñadora de la Universidad, y trabajando en la propuesta de armar redes sociales de la Biblioteca. Esto apunta también al objetivo de visibilizar a las infancias y a la organización tanto en el barrio como en la universidad.

Reinventarnos en la pandemia

Desde que comenzamos a transitar la pandemia y el aislamiento social, resultó necesario repensar otras formas de hacer extensión que respondan a este contexto. Teniendo en cuenta estas preguntas: ¿qué prácticas desde la extensión crítica son posibles? ¿Qué rol debe ocupar la Universidad?, entendimos que en nuestras actividades es fundamental el encuentro, el tiempo compartido y el vínculo con las organizaciones y proyectos sociales con los que venimos construyendo procesos a lo largo de los años, por lo tanto, pensar alternativas fue una tarea que nos movilizó como equipo.

La desigualdad, la pobreza, las violencias, el hacinamiento, la dificultad de acceso a derechos, a servicios esenciales y al trabajo, configuran un escenario crítico para muchas de las familias con las que trabajamos y articulamos cotidianamente. Con la pandemia esta realidad se complejizó. Eso nos puso en el desafío de repensar nuestra práctica y en la necesidad de disponer de los recursos con los que contamos como universidad para acompañar a las familias de la Biblioteca y del Jardín. Desde un diálogo constante con las referentas, familias, niños y niñas, para acercarnos al reconocimiento de las necesidades y problemáticas que los/las atraviesan, trabajamos en la asistencia desde una perspectiva de derechos. En este sentido, como Área de Innovación Social organizamos la campaña Extendiendo Redes y conseguimos donaciones de ropa, calzado, alimentos y materiales educativos; y acompañamos en la gestión de trámites.

Otro aspecto fundamental de nuestro trabajo que se vio afectado por la pandemia es el acompañamiento afectivo y pedagógico. Buscamos fortalecer el vínculo construido junto a las niñas y niños de la Biblio, desde la comunicación virtual, el juego, el acompañamiento en sus trayectorias escolares y sus sentires en este contexto, con la intención de que sean visibilizados/as y tenidos/as en cuenta. Entendemos que lo afectivo y el acompañamiento a las infancias en pandemia ha sido un desafío político, y se nos abrieron algunas preguntas: ¿cómo visibilizamos a las infancias y adolescencias? ¿Qué lugares y roles reproducen en sus

casas en clave de género? ¿Cómo aportan a la economía familiar en este contexto? ¿Qué sucede con los NNyA de los barrios y organizaciones? ¿Cómo visibilizamos y acompañamos la defensa de los derechos de las NNyA? Estas y muchas otras preguntas surgieron al repensar nuestro lugar como adultas acompañantes y reflexionar sobre las prácticas que queremos construir desde el paradigma del Protagonismo Infantil. A partir de esto, mantuvimos en la medida de lo posible, contacto por WhatsApp con los NNyA y a través de este medio pudimos compartir algunas actividades, preguntarles cómo estaban, hacer memoria de la Biblioteca y las actividades que hemos hecho, compartirnos fotos y videos, acompañar en las tareas de la escuela, entre otras. También logramos intercambiar sobre algunos temas como Educación Sexual Integral (en adelante ESI) y violencia de género en torno a algunas fechas significativas, y hacer publicaciones en las redes sociales del Área con textos y dibujos hechos por algunas niñas. Durante el aislamiento no pudimos abrir semanalmente la Biblioteca, pero de todos modos fuimos al barrio al menos una vez al mes a acercar propuestas de actividades, las donaciones, o simplemente para ver cómo estaban. Luego de a poco fuimos volviendo a las actividades presenciales en “burbujas” o grupos más pequeños, hasta volver a juntarnos todos y todas semanalmente.

Por otra parte, trabajamos en la articulación y profundización de redes con otras organizaciones. Este proceso lo veníamos construyendo desde hacía unos años, y con el aislamiento tuvimos que reinventar las herramientas para continuarlo. Tuvimos algunos encuentros virtuales entre adultas/os acompañantes de distintas organizaciones para compartir cómo estaban nuestros territorios en el nuevo contexto y colectivizar herramientas y recursos como estrategia fundamental. Aquí la universidad tiene un rol clave en el acompañamiento y el fortalecimiento de las redes existentes, disponer de diversos saberes y recursos materiales, culturales, simbólicos, construir canales de comunicación, generar los contactos necesarios para resolver algunas necesidades, posibilitar el acceso a información.

La construcción de la Perspectiva de Género y el trabajo con la ESI

La temática con la que arrancamos en los talleres fue roles y estereotipos de género y violencias, y a partir de esto nos enteramos de algunas situaciones de violencia en las que nos tocó acompañar. Hacemos memoria de este momento con una intencionalidad, y es que significó un momento bisagra para nosotras como adultas en nuestro rol de acompañar. Este proceso nos hizo replantear nuestras estrategias, nuestras miradas y nuestras acciones adultocéntricas, que hicieron emerger la necesidad de armar redes para acompañar las situaciones, tener en claro con qué recursos contamos, pero sobre todo la necesidad de construir espacios de confianza, de preguntar a las NNyA qué quieren hacer y en esto el poder generar un diálogo respetuoso, horizontal, reconociendo las experiencias niñas, para poder pensar estrategias en conjunto.

A lo largo de estos años hemos seguido trabajando estas temáticas a través de campañas de afiches en el barrio, talleres, juegos y videos. Nos posicionamos desde el feminismo y buscamos trabajar la ESI en el espacio, ya sea con propuestas previamente pensadas, interviniendo en los juegos que surgen espontáneamente o haciendo preguntas.

Nos parece necesario construir un feminismo desde y para la niñez protagonista, abriendo las bases para acompañar desde la educación popular, las múltiples opresiones vivenciadas por las niñas; habilitando espacios de lazos colectivos (Espacio feminista de La Miguelito Pepe, 2019). Reconocemos que existen diversas formas de resistencias cotidianas de las niñas, que generan transformaciones en los espacios que habitan. Desde esta mirada, participamos de los dos Encuentros Provinciales de Niñas y Adolescentes (EPNA) en 2018 y 2019. En el segundo Encuentro, se conformó una Comisión Organizadora compuesta por niñas y adultas de organizaciones sociales de distintos barrios y autoconvocadas, que se reunió durante dos meses. Esta experiencia fue muy enriquecedora tanto para las niñas que participaron representando a la Biblioteca porque dirigieron talleres, los armaron y compartieron junto a otras niñas; como para las adultas de las organizaciones, porque repensamos nuestros lugares, intercambiamos experiencias y sentires de cómo seguir encarando la gran tarea de acompañar infancias y a las pibas. Posteriormente nos pudimos reunir en un post-encuentro con quienes habíamos conformado la Comisión Organizadora para hacer un balance y pensar cómo seguimos. Nos quedamos con ganas de seguir encontrándonos, pero la pandemia lo hizo muy difícil.

A lo largo de nuestro trabajo, nos hemos encontrado con el desafío de trabajar estas temáticas con varones, que se encuentran en una posición distinta respecto a las niñas. Hemos sentido que es más complejo generar espacios de confianza y diálogo, y nos vemos en la necesidad de construir herramientas para trabajarlos (¿cómo acompañar?, ¿cómo generar el espacio?, ¿con qué disparadores?, ¿por dónde empezar?, entre otras). Los niños han manifestado la necesidad o las ganas de conversar sobre algunos temas en espacios sólo de varones, como pornografía, y han surgido preguntas o comentarios alrededor del tema de abuso sexual y violación.

Vínculo Biblioteca-Universidad

En el vínculo entre Universidad y Biblioteca, como territorio de diálogos, de intercambios, pero también de desigualdad de poder, hemos realizado distintas actividades tendientes a la visibilización de las infancias organizadas y a la transformación política y educativa de la universidad. En este aspecto, hemos participado como equipo y como Biblioteca de encuentros de extensión y de organizaciones sociales en la UNCUYO, lo cual fue muy significativo porque implicó una preparación previa de parte de los/as NNyA; en uno de los encuentros

llevaron la revista de la Biblioteca y otras cosas hechas en los talleres para vender y juntar plata para comprar tambores. Además, al asistir a estos encuentros pudieron conocer la Universidad. También hemos participado en Jornadas y Congresos de Extensión con ponencias, pósters y material audiovisual. Asimismo, hemos organizado talleres sobre Protagonismo Infantil en Ciclos de Formación del Área de Innovación Social.

Desde el comienzo de este proyecto hemos articulado con estudiantes y docentes de distintas carreras de la UNCUYO que han realizado sus prácticas sociales educativas y pre-profesionales en la Biblioteca, y con estudiantes de distintos países que han realizado prácticas extensionistas durante su período de intercambio. Hemos tenido muy buenas experiencias, y otras no tan buenas, y en este sentido venimos construyendo nuevas estrategias para acompañar a estudiantes y docentes, definir actividades, y trabajar sobre nuevas propuestas. Este punto es clave para nuestro trabajo, afirmamos que el espacio de la Biblioteca se ha configurado como un centro de prácticas para estudiantes de la universidad, y como instancia de formación pedagógica y política.

Reflexiones finales, horizontes y desafíos

Como adultas acompañantes nos vemos constantemente en el desafío de acompañar procesos de organización infantil junto a los/as NNyA de la Biblioteca del barrio. Estos años compartidos nos han permitido conocer el barrio, construir confianza, vínculos, grupalidad y plantear nuevos horizontes de lucha junto a ellos/as.

Como adultas que acompañan a las niñeces, nos mueve la necesidad de inventar, crear y recrear todo tipo de caminos y estrategias para hacer viables y posibles los derechos de NNyA. Esto implica exigir, afirmar y ejercer derechos junto a otros y otras, de manera colectiva. Para esto es fundamental cuestionar nuestros privilegios como adultas, las relaciones de poder existentes y habilitar espacios reales de participación de NNyA donde tengan voz, poder de decisión y de organización. Reconocemos el desafío pendiente de seguir formándonos y cuestionando nuestro lugar de poder frente a NNyA, así como también de seguir encontrándonos con adultas de otras organizaciones de infancias para compartir experiencias, reflexiones y herramientas, y así construir y tejer alianzas.

Apostamos también a una transformación en la extensión y en la universidad en general, en pos de que NNyA no sean vistos/as como meros/as destinatarios/as, sino como sujetos/as políticos/as de acción, organización y transformación. Creemos que la universidad tiene mucho por aprender de las infancias, sus organizaciones, sus métodos y sus propuestas.

Bibliografía

Carlevaro, P. (2010). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. *Reencuentro*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, No 57, 8-17.

Di Matteo, A.J., Michi, N. y Vila, D (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. Revista *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, año 2, Nro.3, 83-95. Facultad de Ciencias Sociales UBA.

Espacio feminista de La Miguelito Pepe (2019). Potenciando la lucha feminista: un feminismo desde y para la niñez. En *Niñez en Movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (compilado por Gabriela Paula Magistris y Santiago Morales). 1ra Ed. Editorial Chirimbote.

Magistris, G. y Morales, S. (2021). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. Editorial Chirimbote; Ternura Revelde.

Piotti, M.L. (2019). *Protagonismo infantil y Trabajo Social*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.

Tomassino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República del Uruguay. Revista *Másquedos*, UDELAR.

Torres Carrillo, A. (2011). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Dirección general de producción y recreación de saberes, Universidad Bolivariana de Venezuela.

Otras Fuentes

Video institucional 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=KJBPJQoNT9M&t=10s>. Innovación Social | Protagonismo Comunitario.

Video sobre Derechos NNA - 2020 https://www.youtube.com/watch?v=U6aTdKUg_kk. Innovación social | Protagonismo Comunitario | Biblioteca del Barrio Álvarez Condarco

Video hecho por estudiantes chilenas en 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=gfizD-Bz3Ik4> Protagonismo Comunitario | La Biblioteca del Barrio Álvarez Condarco

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CC Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 internacional.



Sostener las trayectorias escolares juveniles. Una experiencia de trabajo colaborativo e interdisciplinario con docentes

Adriana Cejas | adriana.cejas@mi.unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

María Fernanda Machuca | maria.fernanda.machuca@mi.unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Florencia D'Aloisio | fdaloisio@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Guido García Bastán | guidogarciabastan@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina¹

Recepción: 24/03/22
Aceptación final: 16/04/22

Resumen

Este artículo da cuenta de un proyecto extensionista desarrollado durante el año 2021, surgido de la co-construcción de una demanda de intervención con miembros del equipo educador de una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba que trabaja con jóvenes de sectores vulnerabilizados. La demanda estaba centrada en la necesidad de reinstaurar la relación del estudiantado con la escuela y los vínculos pedagógicos, dificultad profundizada por la irrupción de la pandemia y el aislamiento social, atentando contra su derecho a la inclusión socioeducativa.

¹ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. adriana.cejas@mi.unc.edu.ar; maria.fernanda.machuca@mi.unc.edu.ar; fdaloisio@unc.edu.ar; guidogarciabastan@unc.edu.ar

El proyecto previó un trabajo en tres momentos. En una primera instancia, se realizó con educadores una profundización diagnóstica sobre etapas y situaciones críticas en la accesibilidad, afiliación y sostenimiento de las trayectorias escolares. Luego, se trabajó en el co-diseño e implementación de actividades para el seguimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares juveniles. Finalmente, se implementaron instancias de evaluación co-participativa con los educadores involucrados para revisar el proceso de trabajo y reconvénir la continuidad de las acciones emprendidas. Se buscó que las actividades desarrolladas fortalecieran las prácticas institucionales orientadas al sostenimiento y acompañamiento de trayectorias escolares en este contexto y perduraran una vez concluida la pandemia y nuestra participación.

Palabras clave: accesibilidad a derechos, escuela secundaria, trayectorias escolares, biografías juveniles, estrategias docentes

Abstract

In this article, we share reflections above an extension project developed during 2021, arising from the collective construction of an intervention demand with educators of a public secondary school in Córdoba city that receives young people from vulnerable sectors. The demand was focused on the need to reestablish the relationship between youth students and school and the pedagogical bonds, a difficulty deepened by the social isolation during covid-19 pandemic, vulnerability their right to socio-educational inclusion.

The project was developed in three stages. In a first moment, we depth with educators in the diagnostic of critical periods and situations in accessibility, affiliation and support of scholar trajectories. Then, we worked on the co-design and implementation of activities for the monitoring and accompaniment of youth scholar trajectories. Finally, we implement instances of co-evaluation in order to review the working process and to reconvene the continuity of the extension activities. The purpose of the activities developed was to strengthen institutional practices aimed at sustaining and accompanying scholar trajectories in and beyond pandemic context and our participation.

Keywords: accessibility to rights, secondary school, scholar trajectories, youth biographies, educative strategies

En el presente artículo nos proponemos compartir reflexiones derivadas de un proyecto extensionista, recientemente finalizado, titulado “Producción colectiva e interdisciplinaria con educadores de dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas juveniles en contexto (pos)pandémico”² (SEU-UNC). Las acciones realizadas, que el presente año tienen continuidad en una renovada experiencia extensionista³, se enmarcaron en un proyecto de investigación⁴ y tienen sus orígenes en una demanda co-construida a partir de septiembre de 2020 con miembros del equipo docente de un Instituto Provincial de Educación Técnica (I.P.E.T) ubicado en un barrio del sudeste de la ciudad de Córdoba.

En esos encuentros de trabajo se destacó la dificultad para sostener el vínculo escolar y pedagógico con jóvenes debido al cese de la presencialidad escolar producto del confinamiento por la pandemia de Covid-19 desde marzo de 2020. A partir de ello, y en conjunto con el equipo educador de la escuela, se elaboró el proyecto extensionista sobre el que versa este artículo.

Contexto conceptual

La extensión de la obligatoriedad escolar a partir de la Ley 26.206 (LEN) promovió el acceso de franjas poblacionales históricamente excluidas. Sin embargo, en esta dinámica de incorporación el índice de matriculación no se condice con el número de egresos (Nobile, 2016). La provincia de Córdoba presenta una de las tasas netas de escolarización más altas del país para el nivel secundario (MECCyT, 2018), pero en una estimación de cohorte ficticia basada en los datos aportados por el último relevamiento provincial disponible puede advertirse un nivel de egresos que ronda el 44%. Es decir, la expansión matricular se conjuga con bajas tasas de egreso y finalización de los estudios. El acceso, la permanencia y el egreso del nivel secundario entre jóvenes de sectores populares aparece limitado por el interjuego de procesos de fragmentación social y educativa (Tiramonti, 2004) y, al interior

² Aprobado y subsidiado en la Convocatoria 2021 del Programa de Becas y Subsidios a Proyectos de Extensión, Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba. Becarias: Adriana Cejas y María Fernanda Machuca. Directora: Florencia D'Aloisio; Codirector: Guido García Bastán. RHCS N° 133/21.

³ Proyecto de Extensión “Nuevos desafíos durante la pandemia: vínculos de reconocimiento e integración entre jóvenes. Acompañamiento y sostenimiento a las trayectorias escolares en producción colaborativa con educadores” (continuación). Aprobado y subsidiado por el Programa de Becas y Subsidios a Proyectos de Extensión, Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba. Becarias: Adriana Cejas y María Fernanda Machuca. Director: Guido García Bastán. Co-directora: Florencia D'Aloisio. Res. SEU 78/2021. RS-2021-00771372-UNC-SEU#AEU

⁴ Proyecto de Investigación Consolidar (2018-2023) “Instituciones, experiencias juveniles y reconocimiento en jóvenes de barrios populares de la ciudad de Córdoba”. Director: Dr. Horacio Paulín (IIPSI, Facultad de Psicología, UNC). Con aval académico y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT), UNC (Res. N° 472/18 y Anexo Resolución 472/18).

de las escuelas, suelen observarse experiencias que autores del campo socioeducativo dan en llamar inclusiones segregadas (Tiramonti, 2009), inclusiones-excluyentes (Gluz, 2015), experiencias escolares de baja intensidad (Kessler, 2010) o con exclusión del conocimiento (Tenti Fanfani, 2007).

La LEN y los documentos ministeriales que acompañaron los debates por su implementación instan a superar las situaciones naturalizadas de fracaso y exclusión educativa mediante acciones institucionales colectivas y sistemáticas que, superando las miradas idealtípicas sobre las escolaridades, otorguen centralidad a las trayectorias *reales* de los estudiantes (Arce Castello, Arias & D'Aloisio, 2020).

Para ello, es fundamental diseñar o reinventar estrategias que permitan hacer frente a nuevas y viejas dificultades, reconociendo que el abandono escolar forma parte de recorridos vitales más amplios (Binstock y Cerrutti, 2005) y que, en toda trayectoria escolar, se conjugan elementos propios de los contextos familiares, escolares y sociales de las poblaciones juveniles. El análisis y abordaje de las trayectorias escolares requiere adentrarse en el entramado que vincula lo socio-estructural y lo biográfico-familiar (Briscioli, 2017; D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018) como dimensiones complementarias a las condiciones pedagógicas o de construcción del oficio de estudiante (Perrenoud, 2008).

En el recorrido investigativo del proyecto marco se ha observado que las biografías juveniles se entraman de modos diversos con las trayectorias escolares. Acontecimientos vitales críticos que les jóvenes denominan como “derrapes” o “caídas” (propios o de referentes familiares) y eventos significativos como el atravesamiento de un embarazo, maternidad, la necesidad de trabajar para la manutención, la muerte de familiares, son circunstancias narradas desde un lugar de soledad y a menudo vinculadas con sus desafiliaciones escolares (D'Aloisio et al., 2018). En numerosos relatos juveniles, los educadores son valorados como claves en sus “rescates” al conseguir brindar condiciones materiales y simbólicas para restablecer el vínculo educativo (D'Aloisio et al., 2018). Esto devela la importancia que asumen los educadores en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares en contextos de desigualdad.

Considerando a la pandemia como un inusitado acontecimiento disruptivo en las biografías juveniles, en este proyecto extensionista nos propusimos gestionar colaborativamente con educadores, nuevos modos de acompañamiento a las trayectorias escolares en pos de disminuir las probabilidades de abandono, agudizadas por la pandemia (Puiggrós, 2020).

La interrupción del curso habitual de las actividades escolares una vez dispuesto el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) complejizó aún más estas premisas a medi-

da que las heterogeneidades y desigualdades que deben alojar las escuelas públicas adquirieron mayores dimensiones.

Las desigualdades en la accesibilidad a derechos educativos venían siendo indicadas como una de las principales preocupaciones de referentes escolares (Arce Castello, Arias & D'Aloisio, 2020; García Bastán, Pinto, Caparelli, Carreras & Paulín, 2020) que, ya en contexto de ASPO, redoblaron esfuerzos para el sostenimiento de los vínculos y la comunicación con los jóvenes estudiantes, en numerosas ocasiones, infructuosas. Ante la suspensión de la copresencialidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden pensarse como herramientas que fortalecen la comunicación educativa (Piracón et. al, 2019). Sin embargo, numerosos estudiantes de escuelas de sectores populares perdieron o disminuyeron el contacto con sus docentes por la escasa o nula accesibilidad tecnológica (dispositivos, conectividad), profundizándose situaciones previas de “desenganche escolar” (Kessler, 2003) y poniendo en riesgo el vínculo con sus referentes escolares. En este sentido, la pandemia visibilizó y recrudeció desigualdades y precariedades previas (Dussel, et. al., 2020; García Albarido, 2020).

Por ello, extensionistas y equipo educador nos propusimos generar espacios para co-construir modalidades de trabajo en el contexto de la virtualidad que re-establecieran puentes entre los recorridos vitales juveniles y sus trayectorias escolares, propendiendo hacia la inclusión socioeducativa y el logro de aprendizajes significativos para las juventudes.

Contexto socioeducativo de la problemática

El IPET está ubicado en un barrio del sudeste capitalino que ha experimentado distintos procesos de vulneración, como la conflictiva habitacional que culminó en el año 2004 en su desalojo, en el marco del programa “Mi casa, mi vida” impulsado por el gobierno de la provincia de Córdoba. Con el desalojo, se debilitaron las redes sociales construidas por los integrantes de la comunidad y se vieron reducidas las posibilidades de trabajo debido a la reubicación de sus moradores en las periferias de la ciudad (Capdevielle, Ceconato y Mandrini, 2013). Asimismo, la política de seguridad provincial ha realizado acciones represivas mediante operativos de saturación en esta zona de la ciudad, afectando fuertemente la vida cotidiana de sus habitantes y la protección de sus derechos. La población estudiantil de esta escuela está integrada principalmente por jóvenes de sectores populares con trayectorias educativas tensionadas por situaciones de repitencia y/o expulsión escolar, responsabilidad en el cuidado y sostenimiento familiar, realización de trabajos precarizados, entre otras adversidades.

Teniendo en cuenta estas particularidades sociocomunitarias, consideramos que las dificultades en las trayectorias escolares no están ligadas únicamente a los vínculos juveniles con la escuela en sentido estricto, sino que también guardan estrechas relaciones con factores de orden estructural y socio-institucional de larga data, acentuados por las condiciones económicas de la coyuntura pandémica.

Durante el 2020, ya decretada el ASPO y el trabajo no presencial en las escuelas, sostuvimos reuniones virtuales junto con docentes, coordinadoras y la directora de este IPET para trabajar en la identificación y priorización de nudos problemáticos. En dichas instancias, y sin dejar de reconocer que la desafiliación escolar juvenil era una problemática previa a la pandemia, el equipo docente destacó las dificultades adicionales que experimentaron en esta coyuntura para sostener el vínculo con jóvenes, teniendo a los dispositivos tecnológicos -de antemano escasos y precarios- como único soporte. Como señaló la directora, “la escuela no está en condiciones de garantizar nada”. Dar continuidad al vínculo requirió de esfuerzos adicionales por parte de los educadores, tales como visitas domiciliarias o el uso intensivo de Whatsapp (Puiggrós, 2020). En este sentido, si bien en las voces del equipo educador tenía primacía la preocupación por las circunstancias que afectan a los jóvenes, se deslizaban también expresiones ligadas al propio malestar y desgaste corporal y subjetivo inherente a sus quehaceres en ese nuevo escenario.

Desde los inicios del primer aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO, DNU 297/2020), los déficits de conectividad y acceso a las TIC en escuelas de sectores vulnerabilizados demandaron abruptos y enormes esfuerzos por parte de docentes para poner en funcionamiento su “imaginación pedagógica” en pos de ajustar sus planificaciones y estrategias de comunicación y de enseñanza al trabajo en entornos virtuales (Pereyra, 2020; Southwell, 2020). Pese a que relevamientos previos a la pandemia habían señalado que las tecnologías formaban parte de la cotidianidad de la mayoría de los actores/actrices escolares (Piracón, et al., 2019), en muchos establecimientos (incluido el que participa en este proyecto) se advirtieron dificultades para sostener el vínculo pedagógico por falta de infraestructura tecnológica (Southwell, 2020). De acuerdo a UNICEF-Argentina (2020), entre las familias beneficiarias de la Asignación Universal por Hijo, el 28% no tiene internet y el 53% estudia sin computadora; porcentajes que, según educadores, aumentan sensiblemente entre jóvenes de la escuela destinataria de este proyecto.

La accesibilidad tecnológico-digital se convirtió en una bisagra para la inclusión socioeducativa y la efectivización de otros derechos en contexto de pandemia, entre ellos, a la circulación, la atención a la salud y alimentación, etc. (Paulín, García Bastán, D'Aloisio et al., 2021).

Dada la preeminencia que en estas circunstancias adquirió la virtualidad, dejó de ser una herramienta o canal para tornarse un territorio (Terigi, 2020) y el esfuerzo de transitar hacia una nueva institucionalidad requirió de espacios de deliberación y trabajo colectivo e interdisciplinario. Desafío al que se vieron arrojados educadores ya desde marzo de 2020, en el marco de la primera declaración gubernamental del ASPO, para efectivizar ese pasaje abrupto, sin escalas pero con exigencia de funcionar, de la presencialidad a la nueva e incierta situación de educación a distancia (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020), y haberlo hecho con una celeridad inusitada (Paulín, García Bastán, D'Aloisio, Caparelli, et al., 2021).

Desde estas coordenadas, nos propusimos trabajar con el equipo educador (docentes, directivas y coordinadoras de curso) en el co-diseño y fortalecimiento de estrategias y recursos que viabilicen el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares desde una perspectiva inclusiva y procesual que atienda a las dimensiones socioestructurales, biográficas y pedagógicas.

Fundamentos del carácter extensionista del proyecto

Cuando pensamos acciones y proyectos de intervención extensionista en torno a determinadas prácticas y problemáticas en el campo educativo, nos posicionamos desde una concepción dialógica orientada a integrar saberes académicos y comunitarios (UNC, 2009). Partimos de reconocer que sujetos y contextos con los que trabajamos son parte constitutiva de las prácticas y problemáticas, dan sentido a la acción y configuran, de esta manera, saberes recíprocos: “Trabajar con” supone configurar una relación con sujetos que participan desde distintos lugares en el escenario social y con conocimientos ya construidos sobre sus experiencias (Arce, Bertarelli, D'Aloisio, et al., 2011).

Es desde estas premisas que venimos desarrollando proyectos y acciones de intervención extensionistas en escenarios escolares que nacen de y/o promueven el trabajo colaborativo entre actores universitarios y el diálogo entre saberes académicos-universitarios (producidos en procesos de investigación) y saberes ligados a las praxis de las y los actores⁵. Asimismo, se entiende la relación investigación-extensión, investigación-intervención no como derivativa una de la otra, sino en tensión: la investigación aporta teorías, interrogantes y conocimientos sobre las problemáticas; y las experiencias de abordaje e intervención extensionistas aportan información y conocimiento relevantes sobre los procesos de cambio

⁵ Programa de Extensión “Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en Escenarios Educativos y Comunitarios” (PROCONVI). Secretaría de Extensión, Programa de Extensión a la Comunidad, Facultad de Psicología, UNC. RHCD N° 293/2016 y N° 484/06

encarnados en los sujetos de las prácticas sociales y educativas, sus devenires, sus contradicciones y aciertos.

En este sentido, el recorrido investigativo del equipo de trabajo permitió poner en diálogo conocimientos producidos en investigaciones locales sobre accesibilidad a derechos juveniles, jóvenes y educación, jóvenes y TICs en las escuelas y experiencias de escolarización en contexto de pandemia y no presencialidad, con el saber propio de los agentes escolares de la institución destinataria para la construcción conjunta de recursos y estrategias que favorezcan el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares juveniles.

Nuestras herramientas teóricas, producto de aproximaciones investigativas del equipo de trabajo (SECyT-UNC), fueron insumos para fomentar procesos de sensibilización, priorizar algunas temáticas y direccionar ciertas intervenciones en torno a los nudos críticos de las trayectorias escolares juveniles. Sin embargo, nuestros objetivos estuvieron orientados a realizar una intervención conjunta con los educadores, asumiendo en nuestro posicionamiento que los procesos de intervención extensionista suponen una relación de colaboración e intercambio entre universidad y comunidad que involucre la participación protagónica de ésta última en la selección y definición de prioridades de acción.

El proyecto fue ideado a partir de un diagnóstico construido con 6 educadores (docentes, directivos y coordinadoras de curso) y, luego, el proyecto fue desarrollado de manera colaborativa con 9 docentes referentes del equipo de gestión, del Área de la Especialidad Técnica y del Departamento de Ciencias Sociales de la escuela conformando un genuino equipo interdisciplinario de trabajo. Esta alianza de trabajo permitió co-diseñar e implementar estrategias que viabilizaran un acompañamiento de jóvenes estudiantes transitando etapas críticas en términos de accesibilidad, afiliación y sostenimiento de las trayectorias escolares, como el ingreso a primer año, el pasaje CBU-Ciclo Orientado y el tramo de egreso, tanto en el contexto de ASPO como en el retorno a la presencialidad.

Modalidad y etapas de trabajo

Desde las experiencias investigativas en el proyecto marco, entendemos a la narrativa como forma básica de organización de la experiencia humana capaz de integrar acontecimientos significativos en la producción de un relato (Ricoeur, 1996); al configurar un acto reflexivo, se torna una herramienta útil para desarrollar procesos de intervención e investigación. De allí que en esta propuesta extensionista compartió como base un enfoque narrativo que

favorezca la co-reflexividad. En esta línea, el proyecto comprendió tres etapas para la efectivización de los objetivos específicos.

Primera etapa. Identificación de problemáticas y priorización de líneas de acción

Apelando a la producción de narrativas de Incidentes Críticos, técnica utilizada como herramienta para favorecer procesos de reflexividad sobre la práctica profesional docente (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012), al inicio del proyecto realizamos un taller participativo con educadores (vía meet) en el que problematizamos las trayectorias escolares juveniles en clave socioestructural, biográfica y pedagógico-institucional y relevamos las principales dificultades escolares. Este encuentro de trabajo fue clave para cimentar la aspiración de constituirnos -extensionistas y educadores- en un equipo interdisciplinario para la reflexión, el diseño e implementación colaborativa de acciones para el trabajo con jóvenes estudiantes.

También realizamos entrevistas virtuales (vía meet) con diferentes educadores institucionales que nos permitieron identificar conjuntamente situaciones críticas de accesibilidad, afiliación académico-institucional y sostenimiento de trayectorias escolares juveniles en esta escuela y este contexto coyuntural.

Lo trabajado en el taller y en las entrevistas individuales nos permitió avanzar en la profundización diagnóstica, relevando las principales dificultades y situaciones críticas experimentadas en los procesos de accesibilidad, afiliación académico-institucional y sostenimiento de trayectorias escolares juveniles en esta escuela y contexto coyuntural. En función de ello, y priorizando líneas iniciales de acción, nos propusimos pensar e implementar estrategias para acompañar de forma específica a estudiantes en condición de ingreso a primer año, durante el pasaje CBU-Ciclo Orientado y en el tramo de egreso.

Segunda etapa. Co-diseño e implementación de estrategias narrativas

Advirtiendo que, en investigación psicosocial, el trabajo a partir de producciones narrativas con jóvenes se torna un instrumento que aporta reflexividad, reconocimiento y protagonismo en el entrecruce biografía-escolaridad (Paulín, García Bastán, D'Aloisio y Carreras, 2018), dispusimos las estrategias narrativas al servicio de diseñar iniciativas que interpelaran a los jóvenes como productores/as culturales. Consensuamos con educadores tareas transversales en torno a ejes comunes entre asignaturas de un mismo año, lo que posibilitó generar con el estudiantado diversas narrativas en torno a temáticas como los procesos de vinculación con la escuela, la construcción del oficio de estudiantes y sus experiencias personales y escolares en contexto de virtualidad y presencialidad pandémica.

Se realizaron escritos a modo de auto-relatos biográficos y producciones artísticas (más-caras o afiches) sobre sus trayectorias socioeducativas (incluyendo la experiencia de no presencialidad en pandemia). También mapeos participativos sobre la representación de sus barrios y espacios de recreación y sociabilidad cercanos, para identificar los lugares que habían habitado durante el ASPO, siendo indicados sus hogares y las plazas como espacios que habitaban y donde pudieron encontrarse con otros jóvenes. Destacamos, asimismo, las producciones artísticas que pusieron en juego conocimientos técnicos de los estudiantes (en el taller de carpintería), mediante las cuales dejaron plasmado su vínculo con la escuela.

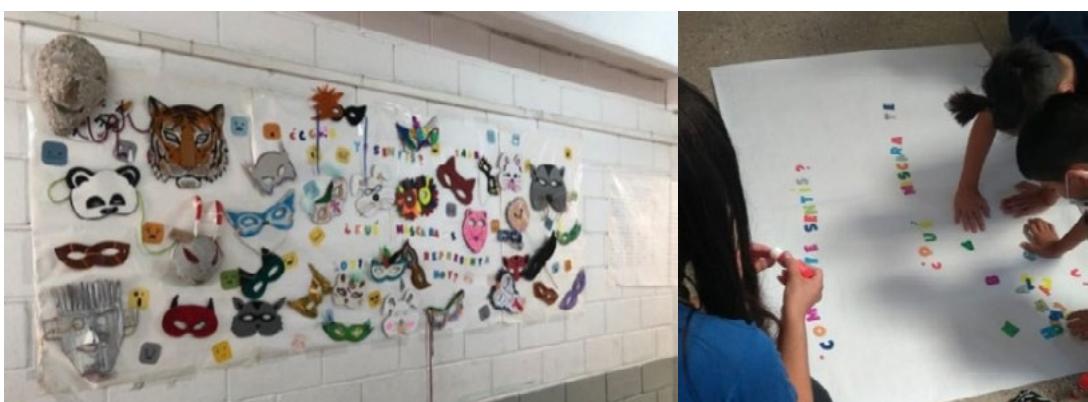
El equipo universitario acompañó al equipo educador durante la implementación de las iniciativas elaboradas. En el mes de junio del 2021, ante un aumento de casos de Covid-19, el gobierno provincial dispuso un nuevo retorno a la educación virtual y debimos re-ajustar las actividades que veníamos co-construyendo. Para fomentar la participación estudiantil, re-pensamos acciones que pudieran desarrollarse en otros dispositivos y lenguajes más afines a los estudiantes. Así, se produjo un video en el que participaron referentes escolares, como medio para restablecer lazos con el estudiantado y entre éste, la escuela y otros jóvenes. En dicha producción se les invitaba a habitar otros espacios disponibles en la virtualidad, como el canal de youtube de la escuela, y a compartir cómo estaban transitando esa nueva fase de ASPO.

En agosto del 2021, con la posibilidad de retornar a la presencialidad y habiendo el equipo extensionista retomado las actividades en la escuela, se trabajó de manera colaborativa con docentes (respetando protocolos de la institución), con el fin de poder tener una llegada más cercana a los restantes educadores y jóvenes estudiantes. Desde entonces, y hasta el mes de diciembre, junto a docentes, coordinadoras y equipo directivo (9 educadores/as en total), se diseñaron y llevaron adelante actividades colaborativas con tres cursos de la escuela (cerca de 70 jóvenes estudiantes).



**Figura nº 1. Volver a la presencialidad: entre barbijos y distanciamiento.
Fotografías tomadas por el equipo extensionista, con la autorización de les jóvenes.**

Con ambas divisiones de 1º año (aproximadamente 35 estudiantes), se trabajó en una actividad interdisciplinaria abordando los ejes: vinculación con la escuela durante el contexto de pandemia y el oficio de estudiante en esta coyuntura. Se propuso a los estudiantes poder expresar en una cartelera alguna representación de lo trabajado en los últimos tres meses de manera conjunta e interdisciplinaria (abordaje conjunto entre asignaturas). Como resultado, se realizó una intervención (muestra de máscaras) que eligieron exponer y mostrar a toda la comunidad educativa en el pasillo de la escuela. Se logró gran participación de los estudiantes de ambas burbujas durante todos los encuentros, como así también en el cierre y socialización de la actividad.



**Figura nº 2. Muestra de máscaras: ¿cómo te sentís con la vuelta a la presencialidad?
Fotografías tomadas por el equipo extensionista, con la autorización de los jóvenes.**

En cuanto a lo trabajado con 3º año (20 jóvenes estudiantes), se colaboró en el diseño de preguntas sobre educación emocional para ser utilizados en el juego “carrera de mentes”, realizado por los estudiantes en el marco de la Feria de Ciencias 2021. Para esta actividad, los jóvenes realizaron los paneles del juego en madera que ellos mismos diseñaron, realizaron y pintaron para ser presentados en la feria. Dicha actividad aportó a problematizar con los procesos juveniles de vinculación con la escuela y la construcción del oficio de estudiantes.

Respecto al trabajo con 7º (13 jóvenes), abordamos los ejes vinculación con la escuela durante el contexto de pandemia y el oficio estudiantil, además de indagar acerca de la importancia de estar presentes en la escuela en el último año de cursado previo al egreso. Los jóvenes elaboraron afiches para reconstruir los ejes trabajados en taller y propusieron hacer una intervención que plasmara los ejes conversados y que permitiera representar su paso por la institución. Como idea colaborativa elaboraron un bastidor -para incluir parte del trabajo que los estudiantes realizan en la especialidad técnica-, lo que incentivó una mayor participación y nuevas propuestas que requirieron de los jóvenes procesos de deliberación y construcción de acuerdos. La idea de plasmar producciones en un bastidor invitó a que se sumen y sostengan la actividad, ya que eran ellos quienes contaban con los conocimientos para diseñar y llevar adelante la idea. Además, fue una actividad que requirió organizarse como grupo (7º año), situación que connotaron como inicialmente “difícil” ya que no eran muy unidos entre sí, por lo que el equipo extensionista y educadores debimos profundizar las acciones de acompañamiento a lo largo de estos meses para sostener esta actividad específica. A ello se le sumaba la cercanía del cierre del año lectivo y que los estudiantes estaban llevando adelante pasantías que les mantenían ocupados muchas horas del día. Más allá de lo expresado, el grupo se mostró disfrutando e interesado en la producción tanto del bastidor como del mural que pintaron.



**Figura n°3. Construcción de bastidores y producción colectiva entre estudiantes.
Fotografías tomadas por el equipo extensionista, con la autorización de los jóvenes.**

Tercera etapa. Evaluación conjunta y proyección de nuevas intervenciones

El proceso de trabajo implementado con estudiantes fue evaluado a través de encuentros informales, participación en clases y encuentros de cierres de actividades que pudieron desarrollarse de manera presencial. Se produjo un informe que incluye la evaluación de lo trabajado con educadores/as y jóvenes, además de documentar en imágenes producciones que les mismos estudiantes realizaron como actividades de cierre; todo ello resume la experiencia en que nos implicamos para llevar adelante la tarea extensionista en este contexto complejo.

Asimismo, llevamos a cabo una reunión de evaluación conjunta del proceso de intervención extensionista con el equipo de educadores. Esta instancia fue documentada y forma parte de la bitácora del proyecto, una narrativa gráfica y textual que permitió sistematizar el trabajo realizado con la finalidad de que se torne un insumo disponible para la comunidad educativa.

Reflexiones finales

Entendemos que la relevancia del abordaje de este proyecto extensionista estuvo dada por la posibilidad de dejar “marcas” del trabajo realizado conjuntamente con los actores y actrices co-creadores e intervenientes. De modo tal que los recursos co-construidos pudieran ser apropiados por ellos y otros educadores institucionales como herramientas para poder hacer escuela durante y pos pandemia.

Destacamos que la planificación de la tarea extensionista llevada adelante durante el año 2021 surgió de instancias de intercambio tanto previas como procesuales con los educadores/as de la institución (directora, coordinadoras, docentes), quienes desde un primer momento mostraron gran predisposición con el equipo extensionista para trabajar de manera colaborativa e interdisciplinaria. Esto fue fundamental para llevar adelante este proyecto, que se materializó mediante una vinculación ininterrumpida tanto en la primera etapa del proyecto, desde la virtualidad, como en la segunda etapa presencial.

En relación a la evaluación conjunta que se realizó con educadores/as finalizado el trabajo extensionista en el mes de diciembre, se coincidió en lo productivo que fue lo realizado en la institución tomando en consideración la coyuntura que nos atraviesa. Consideramos que se pudieron alcanzar los objetivos propuestos tanto en relación a lo programado para tra-

bajar con educadores/as, como con jóvenes estudiantes, de quienes destacamos el interés y el compromiso al llevar adelante las actividades propuestas hasta finalizarlas. En palabras de la directora, este diálogo inter-actoral de saberes aportó a la permanencia de los jóvenes estudiantes en el sistema educativo formal:

“Un aspecto a destacar en esta articulación fue la posibilidad de repensar y reformular el oficio de estudiante en un contexto adverso, que nos desafió tanto a docentes como a estudiantes, a la puesta en marcha de nuevas habilidades y capacidades para seguir haciendo escuela. Importante además fue el acompañamiento que se realizó a partir de este proyecto al ingreso, paso al ciclo superior y egreso de los jóvenes estudiantes de la institución”.

A la vez, se acordó en la necesidad de continuar trabajando en conjunto articulando saberes en pos de afianzar el trabajo colaborativo construido y socializar las herramientas y estrategias de intervención desarrolladas en conjunto.

Bibliografía

Arce, M., Bertarelli, P., D'Aloisio, F., García Bastán, G., López, C., Martinengo, V., Rodigou, M. y Sarachú Laje, P. (2011). Un encuentro entre sujetos, un diálogo entre saberes. Experiencias extensionistas de trabajo con jóvenes de escuelas secundarias. *E+E: estudios de extensión en humanidades*. Vol. 3, Año 3, pp. 108-118.

Arias, L. A., Arce Castello, V. y D'Aloisio, F. (2020). Prácticas docentes y derechos juveniles. El sostenimiento de las trayectorias escolares en un PIT cordobés. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Vol. 5, Nº4, 155-175.

Binstock, G. & Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Unicef

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30.

Capdevielle, J., Ceconato, D., & M. R. Mandrini (2013). Segregación Urbana y Mercantilización del Territorio en la ciudad de Córdoba, Argentina: El caso de Villa La Maternidad. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, 9, 47-71.

D'Aloisio, F., Arce Castello, V., Arias, L. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En H. Paulin et al. (Coords.), *Contar quiénes somos* (pp.49-80). Teseo.

Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer. D .(comps., 2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

García Albarido, A. (2020). Tecnología, cuerpos y resistencia: todo eso que decimos los artistas. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

García Bastán, G., Pinto, M. E., Caparelli, M. F., Carreras, R. & Paulin, H. (2020). Promoción de derechos juveniles: dilemas y posicionamientos de referentes institucionales y comunitarios. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Vol. 5, Nº6, 42-60.

Gluz, N. (2015). Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 47-58.

Kessler, G. (2010). *Sociología del delito amateur*. Paidós.

Kessler, G. (2003) Series: Encuentros y Seminarios. «Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur».

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). *Anuario Educativo Estadístico 2018*. MECCyT.

Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131.

Paulín, H.; García Bastán, G.; D'Aloisio, F.; Caparelli, M. F.; Pinto, M. E.; Arias, L. A.; Arce Castello, V.; Carreras, R.; Lemme, D. & Ferreyra, F. (2021). Derechos juveniles en cuarentena: significaciones, malestares subjetivos y estrategias de referentes adultos en barrios populares de Córdoba. En J. C. Godoy y P. Paz García (coords.), *Salud Mental, Pandemia y Políticas Públicas* (pp. 119-148). Córdoba: IIPSI.

Paulín, H. L., García Bastán, G., D'Aloisio, F. y Carreras, R. (Coords.) (2018). *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*. Teseo Press.

Paulín, H.; Tomasini, M.; Lemme, D.; Rodigou Nocetti, M.; López, J.; D'Aloisio, F. Martinenzo, V.; Arce, M.; Bertarelli, P.; Sarachú, P.; Silva, V. & García Bastán, G. (2012). Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Vol. 1, N°1, pp. 181-198. ISSN 1853-0354. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Paulín, H. L., García Bastán, G., Caparelli, M. F. & Arce Castello, V. (2020). Jóvenes y acceso a derechos: posicionamientos y apuestas de referentes adultos en barrios populares de Córdoba, Argentina. Congreso- memorias. ISSN2618-2238/Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.

Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIPE.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

Piracón Fajardo, J. A., Linne, J. & Núñez, P. (2019). Las TIC en los vínculos escolares. Una indagación sobre apropiaciones en escuelas secundarias. Revista Sociedad, N°39, 175-187.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNIPE.

Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 163-174). UNIPE.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 1(29) 63-71.

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 243-250). UNIPE.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, col. Biblioteca del docente. Manantial.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación*. Manantial.

UNICEF-Argentina (2020). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana de Niños, Niñas y Adolescentes.

Universidad Nacional de Córdoba (2009). Pronunciamiento de la UNC sobre la función de extensión de las Universidades Públicas Nacionales. 3º FORO DE EXTENSIÓN. *Encuentros y desen-cuentros entre extensión, docencia e investigación*. Secretaría de Extensión Universitaria.

Licencia Creative Commons

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



Hacia la construcción de lazos sociales: relecturas de una experiencia de intervención sobre el acoso entre pares en una escuela de sector popular

Griselda Cardozo | griseldacardozo656@hotmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina¹

Patricia Dubini | patriciadubini@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina²

Recepción: 19/03/22

Aceptación final: 15/04/22

Resumen

Este trabajo elaborado por un equipo de investigación - extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, surge a partir de una intervención llevada a cabo en una escuela pública de nivel secundario, ubicada en la periferia de la ciudad de Córdoba (Argentina). La demanda institucional se orienta al abordaje de las situaciones de acoso entre pares en sus estudiantes. La experiencia busca: profundizar la relación universidad/comunidad fortaleciendo los canales de comunicación para atender a la demanda; potencia un ejercicio reflexivo con los y las adolescentes a fin de lograr una adecuada resolución de los conflictos que enfrentan en la cotidianidad; poner el acento en cómo construyen su identidad, el vínculo con el adulto y en cómo gestionan la convivencia entre ellos. Postulamos que la universidad, desde su rol

¹ Profesora titular cátedra Psicología de la adolescencia- IIPsi UNC/CONICET – Facultad de Psicología - griseldacardozo656@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-1227-3255>

² Profesora Asistente cátedra Psicología de la adolescencia - IIPsi UNC/CONICET – Facultad de Psicología - <https://orcid.org/0000-0002-1339-7276>

extensionista, puede incidir en las prácticas escolares promoviendo la interacción entre los diferentes actores/as y la construcción de un lazo social.

Palabras clave: lazo social, acoso entre pares, escuela, extensión universitaria

Abstract

This work, elaborated by a research-extension team of the National University of Córdoba, arises from an intervention carried out in a public secondary school, located in the outskirts of the city of Córdoba (Argentina). The institutional demand is oriented to address situations of bullying among peers in their students. The experience seeks to: deepen the university/community relationship by strengthening communication channels to meet the demand; promote a reflective exercise with adolescents in order to achieve an adequate resolution of the conflicts they face on a daily basis; emphasize how they build their identity, the link with the adult and how they manage coexistence among them. We postulate that the university, from its extensionist role, can influence school practices by promoting interaction among the different actors and the construction of a social bond.

Keywords: social ties, bullying, school, university extension

La experiencia que se reporta, surge a partir de la demanda que realiza una escuela pública ubicada en una zona periférica de la ciudad de Córdoba (Argentina), a fin de abordar la problemática del acoso entre pares en sus estudiantes. Para dar respuesta a la institución, el equipo de investigación y extensión articuló acciones con el programa “Ciencia para Armar”³ de la Secretaría de Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología.

Desde hace unos años venimos abordando la temática del acoso entre pares por la importancia que cobra a nivel escolar. En este escenario, desde el año 2014 a la actualidad nos propusimos emprender acciones investigación por un lado, con el fin de realizar un diagnóstico de la situación, formulando una mirada diferente a la realizada desde una lectura meramente descriptiva y reduccionista de la problemática, para enfocarnos en un análisis que tenga en cuenta los diferentes contextos de desarrollo de los y las adolescentes (Secyt, 2014/2015; 2016/2017; 2018/2022); y de extensión por el otro, a partir de intervenciones orientadas a este colectivo con el objetivo de abordar la prevención del acoso entre pares y la promoción de una convivencia saludable en la institución escolar y actividades de capacitación a docentes y equipos de gestión en articulación con la Red de Formación Docente (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

De este modo, a lo largo de estos años nos venimos planteando como objetivo, en el marco de la extensión - vinculación con la comunidad escolar, la necesidad de ofrecer propuestas alternativas para el abordaje áulico y/o institucional de estas situaciones, atendiendo a lo planteado por la Ley Provincial N° 10.151 que incorpora la enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar. Partimos entonces de una concepción que entiende a la extensión como un espacio de construcción conjunta y comprometida con la sociedad. Esto es, como un espacio de encuentro entre actores universitarios y otros miembros de la comunidad que, a través de la comunicación y el intercambio de conocimientos, promueve un proceso educativo, cultural y científico articulándose con la docencia y la investigación. En última instancia, se pretende de algún modo a partir de nuestras acciones extensionistas, transformar la realidad (Peralta, 2010).

³ El programa Ciencia para Armar pertenece a la Universidad Nacional de Córdoba y tiene como objetivo articular acciones con el fin no sólo de difundir el conocimiento científico y tecnológico, generado en cátedras, laboratorios y centros de investigación de la Universidad, sino también fortalecer la comunicación entre la Universidad y la comunidad.

Marco teórico

Bullying en la escuela... Ciberbullying en las redes: ¿de qué estamos hablando?

La temática del acoso entre pares, presencial y virtual, ha despertado en estas últimas décadas gran interés por la importancia que cobra en el colectivo juvenil. A pesar de ello, el problema de su definición es todavía motivo de debate.

Desde que Olweus (2013) identificó en Noruega a principios de 1970 al *bullying*, esta conducta se encontró asociada al ámbito escolar. El autor refiere que el *bullying* se presenta cuando un estudiante es maltratado (*bullied*) o victimizado al quedar expuesto, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Se identificaron además como indicadores de *bullying*, a las acciones intencionales que infligen o pretenden infligir lesiones y malestares a otros. Pueden ser verbales (insultos, moteos, calumnias), físicas (conductas dirigidas contra el cuerpo o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad), sociales (que se expresan mediante miradas de desprecio y gestos discriminatorios que promueven el rechazo y la exclusión) o psicológicas (desvalorización, humillación hasta llegar a afectar la autoestima provocando inseguridad y temor) (Laca et al., 2020).

En tanto el *ciberbullying*, ha sido definido como aquella conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, mediante el uso, por un individuo o un grupo, de dispositivos electrónicos como el correo electrónico, mensajería instantánea, chats, móviles, y que se ejerce sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith et al., 2008). El análisis de esta problemática señala que debe tenerse en cuenta que el ciberacoso tiene características propias que hacen que el aumento de este tipo de intimidación entre iguales sea motivo de preocupación por el potencial daño que causa en las víctimas (Garaigordobil, Martinez-Valderrey, Paezy Cardozo, 2015).

Más allá de las definiciones que la evidencia empírica presenta en estos últimos años, estas conductas se han convertido en una problemática global: afecta a casi un tercio de los y las adolescentes del mundo, según el último informe desarrollado por la Unesco (2019/2021) en 144 países y regiones con diferentes niveles de ingreso. En tal sentido, Argentina no constituye una excepción. Los estudios arrojan no sólo que la problemática del acoso entre pares se agudizó, sino que está cobrando cada vez más relevancia el acoso virtual (UNESCO, 2019/2021).

Este panorama asegura sin duda, la relevancia social del tema en cuestión y la demanda de nuevas aproximaciones a su estudio con el fin de aprehender en detalle la construcción de los conocimientos compartidos desde los propios adolescentes, legitimando la importancia de sus experiencias. En este sentido, teniendo en cuenta lo incipiente de la literatura, se evidencia la necesidad de poner en juego intervenciones que permitan pasar de las causas, origen y manifestaciones del acoso entre pares, tal como sugiere la propuesta de Campelo (2016), a compartir experiencias en base a intervenciones que apunten a ampliar la lente de comprensión sobre el tema desde la realidad cotidiana de los y las jóvenes. Esto implica poner el acento en cómo construyen su identidad, cómo se vinculan entre sí y con el adulto y cómo gestionan la convivencia para intentar responder a la pregunta: ¿cómo desplazar/correr nuestra mirada de análisis poniendo como eje a los y las adolescentes comprometidos en la escena del conflicto para pensar las dinámicas relacionales puestas en juego?

“El acoso...¿que lo qué?” Situar el acoso entre pares desde el contexto socio-cultural.

La expresión de un adolescente “el acoso... ¿que lo qué?” al comenzar la intervención en la escuela, nos enfrenta desde su inicio, al impacto que se deriva de poner en tensión una definición desde una mirada adultocéntrica del acoso entre pares y el escuchar las voces de los y las adolescentes en relación a la temática.

Emprender este camino de análisis nos compromete a indagar las circunstancias en que se expresan estas conductas y en el cómo se manifiestan. Un eje fundamental es intentar poner en cuestión la postura lineal-causal tendiente a realizar interpretaciones generalizantes acerca de la conducta de acoso y des-centrarnos de la impresión que causan los actos cada vez más brutales, para enfocarnos en las dimensiones socio- históricas de las cuales derivan. Es decir, en las condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales (Kaplan, 2015). Desde esa perspectiva, tendremos que ampliar el foco de análisis para poner en consideración el contexto en el cual se desarrolla la cotidianidad de los y las adolescentes de sectores populares.

En estas últimas décadas, en la ciudad de Córdoba, venimos asistiendo a un proceso de pauperización acelerado producto de la aplicación de durísimas políticas socioeconómicas, que impactaron en el colectivo juvenil (Ghisiglieri y Cardozo, 2020). Por otro lado, para los y las jóvenes de sectores populares se agudizaron las diferencias y el acceso a oportunidades mínimas de recursos tales como la salud, la educación y la vivienda. Como resultado, se profundizaron las brechas y se incrementaron las desigualdades entre los diferentes sectores socioculturales como en otros países de Latinoamérica (Saraví, 2020). Barrios que se fueron cerrando a la interacción, a causa de los muros simbólicos, reforzaron la polarización

socioeconómica y el quiebre en el tejido social, reflejando la descomposición interna de la cohesión social. En consecuencia, esta ruptura en la trama de los lazos sociales “constituye la base de la violencia social [...]. En una sociedad en la cual no prima la solidaridad colectiva sino la desconfianza y el temor, el otro entonces se constituye en potencial enemigo” (Campelo y Lerner; 2014, p.25).

Asimismo, las instituciones en las cuales este colectivo desarrolla su cotidaneidad, se encuentran interpeladas en su capacidad de sostener un orden simbólico, por lo que el riesgo que se corre es enfrentarse a un fracaso de los dispositivos que regulan las relaciones que en ellas tienen lugar (Campelo y Lerner, 2014). Por consiguiente, para comprender la complejidad del tema en cuestión, es fundamental “situar” a estos jóvenes, anclarlos a sus contextos económicos, políticos, culturales, al tiempo histórico que les toca vivir y al espacio que habitan (Nateras, 2016). Alejarlos de los determinismos, con el fin de entender y comprender su singularidad a partir de la diversidad de sus prácticas sociales, atendiendo a los modos en que, en su cotidaneidad, se enfrentan a las complejas condiciones en que construyen sus subjetividades (Ghisigliari y Cardozo, 2020).

¿Qué hay de los adolescentes en la escuela? La escuela en barrios populares

Una dimensión fundamental de análisis para pensar la realidad de las escuelas públicas en sectores populares se relaciona con la dinámica institucional de ésta. Tal como señalan Corea y Lewkowicz (2004) la escuela pública experimenta profundas mutaciones relacionadas con la desaparición del Estado-nación que aseguraba las condiciones de operatividad de la escuela. De igual modo sostienen que la institución escolar se transforma en fragmentos sin centro unificador y se destinan unas condiciones con capacidad de otorgar significación, sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora, dando lugar a una experiencia de desolación.

Duschatzky (2012) plantea que la declinación de las instituciones no supone su inexistencia o vaciamiento. Lo que se destituye es un tiempo lineal, la autoridad y el saber iluminista. En su lugar, emerge una escuela hecha de fragmentos dispersos y formas indeterminadas, de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria institucional, un espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas posibles de ser pensadas desde configuraciones múltiples y contingentes. Las escuelas navegan entre el “lenguaje estatal”, -conjunto de premisas, discursos, regulaciones, prácticas que rigen el funcionamiento de las instituciones- y modos de hacer que aún no encuentran cómo decirse. Lo que no se deja expresar en el lenguaje de las representaciones puja, sin embargo, por encontrar su propia lengua (Duschatzky, 2020).

Noel (2009) coincide con formulaciones como las de Duschatzky, Corea y Lewkowicz acerca de la impotencia instituyente de las instituciones de la modernidad, en tanto parecen haber perdido la capacidad de producir marcas profundas o duraderas sobre las subjetividades de sus destinatarios, siempre y cuando se evite un uso demasiado general o abusivo. Propone conservar la expresión “impotencia instituyente” (p. 200) referida a las escuelas de barrios populares, a condición de reformularla para dar a entender que estas no obtienen habitualmente de sus destinatarios aquello que explícitamente se proponen (disciplinamiento, transmisión de un cuerpo de conocimientos legitimados), pero estos resultados no pueden adjudicarse a una relación lineal entre la subjetividad de los alumnos y la escuela, sino que también guarda relación con las expectativas, supuestos, demandas y objetivos diversos y cambiantes de los actores que el escenario escolar pone en contacto. Así, las escuelas de barrios populares enfrentan, situados a ambos lados de la frontera institucional, a diferentes tipos de actores que presentan contrastes sistemáticos; tales divergencias se constituyen en fuentes de conflictos y dificultades en la comunicación, que atraviesan la cotidaneidad de la escuela. Esta conflictividad marca en gran medida el carácter problemático -en el doble sentido de “enigma” e “inconveniente”-, que la escuela adquirió en los últimos años (Noel, 2009).

Los diferentes actores escolares aparecen convocados a reencontrarse de maneras nuevas y diversas. En este sentido Duschatzky (2012) refiere que la metáfora de la fluidez -no opuesta a solidez, sino a inundación- ofrece una manera de re-pensar lo que sucede en la escuela en tanto surjan nuevos modos de operatividad. Una escuela inundada es una escuela cubierta de extrañezas que entran en coalición con su propia naturaleza y disuelven su ser, un objeto inundado pierde posibilidad de existencia. Una escuela hecha de flujos es un territorio compuesto de formas inestables y dispersas. Asimismo, mientras la escuela pensada como institución disciplinaria implicaba una filiación a una totalidad de sentido, hoy la escuela puede ser comprendida como un nodo, un punto que reúne conexiones, un espacio de aglutinamiento de chicos y jóvenes. Es tarea de sus agentes pensar sus puntos de encuentro (Duschatzky, 2012).

Alejándose de discursos que denuncian la decadencia de la escuela, otros trabajos se refieren a los sentidos que la misma adquiere para los jóvenes (D'Aloisio, 2017; De Pauw, Luciano y Martín, 2018). Desde la perspectiva de los adolescentes escolarizados la escuela no es sólo un ámbito de transmisión del conocimiento, sino también de sociabilidad, es un espacio social que habilita el encuentro con los otros y posibilita el aprendizaje de la convivencia. La secundaria es apreciada por los jóvenes como un espacio-tiempo relacional y comunicativo, dadas las oportunidades que allí tienen de aprender a tratarse, compartir, escuchar/se, expresar/se, respetar y hacerse respetar. Asimismo, en toda convivencia hay conflictividad, aun cuando, en algunas oportunidades se observan sociabilidades violentas no conflictivas,

es decir, se encuentran grupos de estudiantes en cuya sociabilidad prima el uso de la fuerza física y/o humillaciones, que están situadas en un marco lúdico, y los propios protagonistas resignifican las agresiones como un modo de relacionarse que no les resulta conflictivo o violento (Di Paoli, 2020).

Los jóvenes se relacionan de diversos modos con el mundo escolar, en la doble regulación que involucran los aprendizajes y la disciplina, lo cual tiene implicancias sobre las configuraciones de las relaciones juveniles (García Bastán, 2015). En la vida escolar adquieren relevancia las formas de sociabilidad de los jóvenes, particularmente el poder simbólico que ejerce lo grupal en sus interacciones (Kaplan y Di Nápoli, 2017). En la experiencia escolar se vive una tensión entre el ser alumno y el ser joven, tensión que se manifiesta en la contraposición entre la integración al grupo de pares y la integración a las normas escolares; las regulaciones escolares y las propiamente juveniles obedecen a lógicas disonantes, jugando un papel importante en la conflictividad escolar. Así, los adolescentes habitan la escuela no sólo en su carácter de alumnos en cuya formación internalizan saberes, valores y normas sociales, sino también como jóvenes que buscan sentido social a sus vidas (Di Napoli, 2017; García Bastán, 2015).

La experiencia en terreno: la aplicación del dispositivo

Se realizaron 3 talleres en horario de clase (una sesión semanal de 90 minutos de duración) durante el año 2019. La propuesta se llevó a cabo con 80 alumnos que cursaban 1º, 2º y 3º año. El encuentro se desarrolló en el salón de usos múltiples. En cada encuentro participaron integrantes del equipo extensionista como coordinadores y dos observadores no participantes (ayudantes alumnos) que estuvieron a cargo del registro de los encuentros.

Se optó por una metodología de taller, ya que se trata de una alternativa pedagógica activa y participativa. Según Ander-Egg (1991) es una aprender haciendo en grupos, a través de una práctica vinculada al entorno y vida cotidiana de los estudiantes; el taller reemplaza el mero escuchar y hablar por un hacer productivo en el que se aprende haciendo. La participación activa de todos los alumnos constituye un aspecto central del taller, ya que se aprende a través de una experiencia realizada en forma conjunta en la que todos están involucrados como agentes. Implica y exige el trabajo grupal, que requiere el uso de técnicas adecuadas y promueve el pensar y hacer juntos. El taller permite integrar en un solo proceso la docencia, la investigación y la práctica en terreno, ya que supone reflexión teórica y actuación concreta en la realización de un proyecto; la investigación se comprende como una actividad inte-

grada y en interacción constante con las actividades de docencia y de extensión, motivada por fines tanto académicos como sociales (Sarmiento y Guillén, 2016).

El dispositivo de trabajo fue diseñado por el equipo de la Facultad de Psicología (IIPsi UNC/ CONICET), el equipo de comunicación de la UNC (UNCiencia) y el equipo del Instituto de Capacitación e Investigación de la UEPC (Cardozo et al., 2019). Los talleres se orientan a acompañar y fortalecer la construcción de vínculos saludables en el inicio del nivel secundario, a través del fortalecimiento de habilidades sociales, centrado en tres ejes: a) el reconocimiento de la singularidad y la aceptación de las diferencias; b) el desarrollo de vínculos basados en el respeto, la empatía y una comunicación que permita hacer valer los derechos propios, sin imposiciones ni sometimientos; c) la construcción de acuerdos colectivos para la promoción de la convivencia en el ámbito escolar desde los distintos actores institucionales.

Todos los talleres comienzan con un disparador audiovisual creado por el propio equipo de trabajo, luego se realizan trabajos en pequeños grupos, y por último, una puesta en común y cierre.

Resultados

A continuación se presentan los resultados que se derivan de la implementación del dispositivo de trabajo:

Cómo los y las jóvenes ven la adolescencia

El primer taller, titulado “Identidad e identidades”, apuntó a generar un espacio colectivo de reflexión junto a los adolescentes sobre la identidad como una construcción personal, social y cultural. En la búsqueda de la voz propia de los y las adolescentes como construcción y en contraposición a otras, resultó necesario trabajar el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades personales, que coexisten en variados contextos sociales, culturales e históricos. En este taller se solicitó a los/as alumnos/as que elaboren un afiche de presentación y que luego de discutir acerca del video proyectado -que presenta diferentes visiones de la adolescencia-, completen frases que dan cuenta de su propia visión de la misma.

En relación a la percepción de la adolescencia, pusieron en tensión hetero-percepciones, especialmente provenientes del mundo adulto, y auto-percepciones. La identidad implica una construcción en la cual la propia voz de los y las jóvenes confronta con otras múltiples voces (adultos, medios de comunicación y mercado de consumo), las cuales están en permanente puja por la definición-imposición de identidades (Cardozo et al., 2019). Los y las adolescentes cuestionan los estereotipos y prejuicios que los adultos poseen respecto de ellos y tienden a verse a sí mismos de modo más positivo: “*Solidarios - respetuosos - responsables - sensibles - fuertes - divertidos - nos gusta salir a fiestas - se enamoran - por más problemas que tengamos miramos hacia el frente - creativos - lindos*”. También señalan algunos aspectos negativos como ser: “*Irresponsables - incomprendibles- vagos - hartantes - raros - callejeros - inmaduros - viciosos*”. Agregan que la adolescencia es especial porque “*pasamos a una nueva etapa para ser adultos, vamos creciendo y va cambiando nuestro cuerpo*” y es complicada porque “*ocurren cosas nuevas, implica ser responsables y aprender cosas de adultos como trabajar*”. Destacan que no les gusta “*pelear, insultar (ni que los insulten), robar, discriminar, que pidan las cosas mal*”; se puede decir que a pesar del carácter cotidiano de las manifestaciones agresivas y del acostumbramiento de los adolescentes a las mismas, no significa que no les incomode, tal como señala Di Paoli (2019).

Modalidades de vinculación: entre pares y con adultos

El segundo taller, denominado “Vínculos y comunicación”, procuró favorecer la reflexión sobre las modalidades de vinculación entre los y las adolescentes, tanto en el contacto cara a cara como de manera virtual. En este momento se recuperó lo trabajado en el taller 1 acerca de la identidad como construcción y de la diversidad de identidades que conviven en tensión en múltiples contextos. En este taller se busca dar lugar a lo singular de cada grupo, para explicitar y poner en palabras las conductas que, tanto a nivel individual como grupal, generan malestar o angustia. Se invitó a los alumnos a que elaboren finales alternativos a las situaciones vinculares proyectadas en el video, lo cual quedó reflejado en carteles que ellos mismos confeccionaron.

Desde el primer momento que se les propuso la tarea se observó una tendencia al movimiento constante y dispersión y un modo de interactuar entre sí a través de expresiones que aluden entre otras a burlas, insultos, apodos ofensivos, mentiras o inventar cosas sobre el otro. Como sostiene Duschatzky (2012), la vida de los chicos se encuentra atravesada por un registro sensitivo, por un universo de sensaciones, mientras que los lenguajes constitutivos de la escuela se sitúan en un nivel representacional desacoplado de la dimensión sensible. La escuela permanece en un estado de ingenuidad o ceguera respecto de las turbulencias experimentadas por los alumnos. Los chicos viven con una intensidad desbordante lo que

se presenta, se conectan con un dinamismo que logra retenerlos por fragmentos de tiempos. ¿Qué nos distancia de las experiencias vividas por los y las adolescentes? Lo que parece desacoplarse hasta el quiebre de la relación es el régimen de conexión con lo real: mientras la pedagogía habla del lenguaje del futuro, los chicos experimentan el instante; mientras la escuela ve series, los chicos registran fragmentos; mientras las teorizaciones pedagógicas emiten verdades, ellos piensan desde el contacto.

En la misma línea se pudo detectar que desde la apertura del taller se puso de manifiesto una modalidad de interacción entre pares “agresiva”, en un contexto en el que estas conductas son parte de un trato cotidiano y esperable: tal como refiere un docente en relación a la habitualidad de estas pautas de interacción, éstas son propias del contexto sociocultural del que provienen. De este modo, en coincidencia con otros autores (Auyero y Berti, 2013; Di Napoli, 2019) se puede señalar cierto grado de acostumbramiento con la violencia, en el sentido de que los adolescentes están familiarizados con manifestaciones de tinte agresivo. En contraste con este acostumbramiento, algunos adolescentes lograron formular diversas situaciones que les generan malestar o preocupación en las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, especialmente la modalidad agresiva de relación entre ellos: “[nos preocupa] que peleen”, “[nos preocupa] el trato entre nosotros”, “[nos preocupan] las peleas de alumnas mujeres a la salida del colegio”, “me da miedo que entre compañeros se hagan bullying”. Generalmente expresan el malestar que experimentan en tercera persona y sólo en algunos casos pudieron expresar su propio sufrimiento. Cabe destacar que no se desprendían de sus mochilas y camperas por temor a que sus pertenencias fueran objeto de robo o daño. Asimismo, experimentan temor de andar y trasladarse en el ámbito extraescolar, ante la posibilidad de robos, secuestros o ataques físicos.

En relación a los coordinadores a cargo de la propuesta manifestaron una actitud de acogida y respeto. En las conversaciones informales se mostraban espontáneos y bien dispuestos. En los momentos de trabajo, requerían estímulo, sostén y apoyo permanente para poder progresar en el desarrollo de cada actividad. Sólo la presencia activa de los adultos garantizaba el abocamiento a la tarea y productividad en los momentos de trabajo grupal. Durante la intervención, y a partir de la modalidad de interacción observada entre los y las estudiantes, los coordinadores nos sentimos interpelados y necesitamos redefinir nuestra tarea. Esta experiencia vivida por el equipo nos lleva a reflexionar sobre lo que las instituciones educativas vienen enfrentando como un dilema central: la oposición entre la continuidad y la discontinuidad entre la escuela y el afuera así como la percepción de una profunda brecha entre el mundo de los adolescentes –no reflexivo, incivilizado, violento– y el de los adultos –reflexivo, civilizado– que genera en los últimos sensaciones de una creciente perplejidad sintiéndose limitados en la posibilidad de dar una respuesta Di Leo (2011). Según Duschatzky esta realidad sitúa a los agentes educativos frente a la tarea de pensar la producción de

sustratos básicos de producción de vida (constitución de lazos, producción de cuidados) y de creación de condiciones educativas. La autora sostiene que no se trata de un pensar alternativo: disciplinamiento vs. formas libertarias, más bien es un intento de configuración en el vacío de la experiencia instituida (2012). En este sentido, acuña la expresión “maestros errantes” (p. 16) para proponer a la figura de docentes que salen al cruce de estos alumnos que, merodeando como fantasmas, provocan inquietud; docentes que lejos de sostenerse en el rol de explicador, toman las potencias de los otros para activar una relación; docentes que quieren saber sobre los chicos y su implicación pasa por allí; en definitiva docentes que están atentos a la ocasión y buscan intervenir en los circuitos que atraviesan los chicos. Consideramos que la tarea de construir un lazo entre docentes y alumnos no es unilateral, sino que compromete a ambas partes y es compartida.

Caminos de superación y protagonismo juvenil

El tercer taller, llamado “Hacia una propuesta colectiva”, se orientó a plasmar propuestas viables, creativas y concretas desde el protagonismo juvenil para mejorar la convivencia en la escuela. En este taller, tras proyectar un video que muestra a adolescentes en acciones cooperativas, se realizó un abordaje grupal, en el que se propone a los estudiantes partir de los carteles realizados en el encuentro anterior, de modo que identifiquen las situaciones vinculares y de convivencia a las que deseaban dar respuesta.

Frente a estas situaciones, los acuerdos colectivos e intervenciones superadoras que los y las estudiantes lograron producir tuvieron un carácter simple y concreto, adecuado a su cotidianidad y necesidades. Se destacan:

- Recurrir al adulto como interlocutor: “*A los/as preceptores, coordinador/a de curso o padres*”.
- Apelar al diálogo como medio de resolver los conflictos: “*Aclarar la situación hablando*”, “*hablar y decir qué no nos gusta, tenemos nombre*”.
- Desarrollar una capacidad reflexiva que permita “*frenar la pelea, frenar a los involucrados*”.
- Asumir una modalidad evitativa ante las peleas o discusiones: “*Yo no sé nada*”, “*a mí no me metan*”.
- Realizar “*actividades grupales para unirnos más y no discriminar*”.
- Organizar actividades como “*un show mostrando cómo somos*” y “*charlas para tratar el tema del bullying*”.

- Abordar la cuestión de la diferencia: “*Explicarles que todos tienen diferencias*”.
- Procurar que haya “*más policías alrededor del colegio y a la salida*”.

Las propuestas elaboradas tienden a la construcción de un trabajo en equipo, necesario para formular propuestas y sugerencias que promuevan la convivencia; en la continuidad de este proceso es importante generar y sostener espacios donde cada uno pueda aportar ideas, dialogar, cooperar y participar en las decisiones (Cardozo et al., 2019).

Cierre y conclusiones de la intervención

Finalizados los talleres con los y las adolescentes, se realizó un encuentro de devolución del trabajo realizado con el equipo directivo y algunos docentes y preceptores. Se procuró que los agentes educativos identifiquen las fortalezas y debilidades de los y las estudiantes en el campo de la convivencia escolar, y se comprometan a dar continuidad al proceso iniciado, generando las condiciones que permitan la selección e implementación de una propuesta de acción, que en lo posible se pueda integrar a los proyectos institucionales y áulicos.

Reflexiones finales

La experiencia realizada interpela nuestras prácticas extensionistas y modos de comunicación con la comunidad escolar. Nuestros modos de responder a la demanda son interrogados, posibilitando la deconstrucción de conceptos, categorías e imaginarios tanto respecto del tema específico del acoso escolar como del lugar de los y las adolescentes en esta problemática. La comunicación supone sujetos activos y creadores de flujos participativos, en cuyo entramado el conocimiento pierde su estructura dogmática para convertirse en verdadero encuentro con la otredad y redundando en la ampliación de los horizontes cognitivos (Contino y Daneri, 2017).

Pensar a la comunicación desde el diálogo es pensarla desde el reconocimiento del otro; es reconocer que en el territorio circulan saberes y que los actores de la comunidad son sujetos de conocimiento. Esto implica que la práctica extensionista desde la comunicación en un contexto signado por la diversidad debe apostar en su propuesta de contacto intercultural al reconocimiento de ese otro que se encuentra en una posición desfavorecida (Pozo, 2012). La manera en que los y las adolescentes perciben la adolescencia pone en evidencia que es necesario ayudar a romper etiquetas y ampliar el abanico de expectativas que producen

sobre los alumnos. Un desafío es ayudar a que los y las estudiantes puedan imaginar un futuro distinto al de su condición de origen, aumentando el territorio de los posibles (Kaplan, 2016).

Las modalidades de vinculación de los adolescentes que participaron de la experiencia muestra que la convivencia en la escuela se encuentra marcada por una conflictividad permanente que difícilmente puede resolverse sólo mediante mecanismos institucionales. El trabajo de comunicación es una permanente construcción de condiciones para la convivencia y toda enunciación es virtuosa si está conectada a la presencia de los otros. No se trata de apelar al voluntarismo de los maestros errantes para que resuelvan lo que no pueden resolver los dispositivos tradicionales instituidos o los intentos regulatorios del Estado, sino de conferir a la errancia la potencia de una práctica, reconocerla como fuerza productora de valor social (Duschatzky, 2012).

Las propuestas de los y las estudiantes para superar los problemas de convivencia interpelean acerca de la importancia de una presencia adulta que ayude a discriminar, jerarquizar e impulsar el potencial de protagonismo y actuación presente en ellos. La participación en la vida escolar no es una concesión que los adultos hacemos a los y las adolescentes, sino que es un derecho, pero, al igual que otros aprendizajes no participarán solos ni espontáneamente si no cuentan con el acompañamiento y compromiso de los adultos (Campelo, 2016).

Finalmente, queremos recuperar el planteo de Campelo (2016) al sostener la necesidad de que “los vínculos se constituyan en objeto de enseñanza” (p. 119). Una posición proactiva frente al aprendizaje de la convivencia implica intervenciones pedagógicas sistemáticas y sostenidas en el tiempo, con el fin de generar mejores condiciones para que los y las adolescentes se relacionen con los otros. La promoción de vínculos saludables entre pares es la mejor forma de prevenir el acoso y toda otra forma de violencia. En definitiva, la apuesta es a la reconstrucción del lazo social. En este sentido, la relación dialógica universidad-escuela, permite incorporar capacidades en claves de socialización en la urdimbre educativa, específicamente desde la extensión, entendida como lazo social con la comunidad y como promotora de lazos sociales (Contino y Daneri, 2017).

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Kats Editores.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Campelo, A. (2016). *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Noveduc.
- Campelo, A. y Lerner, M. (2014). Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela. 1a Edición. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo4921.pdf>
- Cardozo, G. et al. (2019). ¿Cómo mejorar la convivencia y las relaciones entre jóvenes en la escuela? Una propuesta de intervención para abordar el acoso entre pares y prevenir la violencia. UNC. Recuperado de: bit.ly/talleres-convivencia-escolar.
- Contino, P. y Daneri, M. (2017). La urdimbre necesaria entre comunicación y extensión. *Revista Científica de la Redcom*, 3(5), 106-116.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- D'Aloisio, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 101-115.
- De Pauw, C., Luciano, G. y Martín, M. (2018). La escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros. "Anuario digital de investigación educativa", 1, 171-185.
- Di Leo, P. (2011). Violencias y escuelas: Desplegando una relación problemática. *Revista de la Escuela en Ciencias de la Educación* n° 6, 231-249. <https://doi.org/10.35305/rece.voi6.38>

Di Napoli, P. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar. Un análisis de los motivos de acercamiento y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 585-612.

Di Napoli, P. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*. 28(2), 35-57.

Di Napoli, P. (2020). Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudiantes de escuelas medias. *Cad. Pesqui., São Paulo*, 50(176), 605-621. <https://doi.org/10.1590/198053147008>

Duschatzky, S. (2012). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.

Duschatzky, S. (2020). Hacerle algo a la lengua escolar. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. pp. 152-159. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

Federico, J. (2015). La cadena violenta en Córdoba. En: Barrón, M. & Borioli, G. (Comp.) *Jóvenes cordobeses: de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas (públicas)* pp. 201-212. SECyT- FFyH - UNC.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Paez, D., y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: Diferencias entre colegios públicos privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc>

García Bastán, G. (2015). “Molestar y trabajar”: relatos acerca de la relación jóvenes-escuela. En: Miguez, D., Gallo, P. y Tomasini, M. (Comp), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*.pp. 85-111. Miño y Dávila.

Ghisiglietti, F. y Cardozo, G. (2020). La violencia como respuesta a la exclusión: producción de subjetividades. *Revista Perspectivas*, 35, 25-49.

Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila. Nuevos enfoques en educación.

Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talón. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1>.

Kaplan, C. y Di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última Década*, 46, 147-183.

Laca, F. A. V., Pérez-Verduzco, G., Luna, A. C. A., Carrillo-Ramírez, E., y Garaigordobil, M. (2020). Propiedades psicométricas del Test Cyberbullying en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 20(2), 1-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n2.30103>

Ley N° 26.892. (2013). *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/>

Nateras, A. (2016). Mapas juveniles: ¿De la precariedad a la esperanza? En A. Nateras (Coord.) *Juventudes Sitiadas y Resistencias Afectivas* (pp. 59-22). Gedisa.

Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. UNSAM EDITA de la Universidad Nacional de General San Martín.

Olweus, D. (2013). Schoolbullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

Peralta, M. (2010). La Universidad en la construcción de Políticas Públicas. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Mendoza. Recuperado de: http://www.uncuyo.edu.ar/extension/upload/Mar%C3%ADa_In%C3%A1gues_Peralta.pdf

Pozo, C. (2012). Nuevos desafíos en un escenario de emergencia social: la extensión universitaria y la otredad. *Extensión en red. Revista Electrónica sobre Extensión Universitaria*, 3, 1-7.

Saraví, G.A (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *RELAP. Revista Latinoamericana de Población*, 14,(27), 228-256. <http://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.7>

Sarmiento, M. y Guillén, J. (2016). Integración, docencia, extensión e investigación. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 17(17), 33-47.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., y Tippet, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

UNESCO. (2019/2021). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CC Reconocimiento
Sin Obra Derivada 4.0 internacional.



La aventura de jugar juntxs.

Un encuentro con infancias desde perspectivas prosexo, transfeminista y de crítica psicosocial, a partir de un dispositivo lúdico para abordar derechos sexuales

Pamela Ceccoli | pamela_ceccoli@hotmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina¹

Iva Puche | puchesiv@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina²

Recepción: 15/03/22

Aceptación final: 28/04/22

Resumen

El presente artículo intenta dar cuenta de una experiencia de intervención con infancias en contexto de pandemia por Covid-19. El trabajo con infancias es de interés político y de reciente línea de trabajo de la Colectiva HILANDO Socorros Feministas en Córdoba, quienes se contactaron con nosotrxs para articular saberes y acciones concretas para y con infancias en torno a los derechos sexuales y (no) reproductivos desde perspectivas prosexo, transfeministas y de crítica psicosocial. La excusa que nos dimos fue la construcción de un juego de mesa y de un dispositivo lúdico grupal que nos permitiera encontrarnos con infancias en sus territorios. En este marco activista, es clave la idea de sexualidad integral desde los lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), de infancias protagónicas a la hora de expresar y ser escuchadas, a la hora de proponer al mundo adulto cómo quieren habitar

¹ FemGeS, Ciffyh – CEA, UNC y Festival El deleite de los cuerpos

² FemGeS, Ciffyh – Fac de Psicología – CEA, UNC

sus experiencias en contextos libres de violencia y al mismo tiempo, desde la capacidad de exploración, el disfrute, el encuentro con otrxs, y también de poner en evidencia aquello que les molesta, les angustia o desean para sí y el mundo.

En este trabajo nos asomamos analíticamente al contexto socio-histórico y cultural desde dónde leemos el proceso de intervención para y con infancias en torno a derechos sexuales, para luego pasar a una breve descripción de los tres momentos del proyecto, y dejar hacia el final algunas recapitulaciones que nos acerquen tímidamente a bosquejar al menos nuevas preguntas.

Palabras clave: sexualidad, política, agencia, infancias deseantes

Resumo

Este artigo tenta dar conta de uma experiência de intervenção com crianças no contexto da pandemia de Covid-19. O trabalho com crianças é de interesse político e uma linha de trabalho recente do Coletivo HILANDO Socorros Feministas em Córdoba, que nos contatou para articular conhecimentos e ações concretas para e com crianças em torno dos direitos sexuais e (não) reprodutivos desde perspectivas pró-sexo, transfeministas e crítica psicosocial. O pretexto que nos demos foi a construção de um jogo de tabuleiro e um dispositivo de brincadeira em grupo que nos permitisse encontrar com as crianças em seus territórios. Nesse quadro ativista, a ideia de sexualidade integral é fundamental das diretrizes da Lei Educação Sexual Integral (ESI), de infâncias protagonista no que diz respeito a se expressar e ser escutada, ao propor ao mundo adulto como elas querem habitar suas experiências em contextos livres de violência e, ao mesmo tempo, da capacidade de exploração, gozo, encontro com xs outrxs, e também de evidenciar o que as incomoda, angustia ou desejam para si e para o mundo.

Neste trabalho olhamos analiticamente para o contexto sócio-histórico e cultural de onde lemos o processo de intervenção para e com crianças em torno dos direitos sexuais, para depois passar a uma breve descrição dos três momentos do projeto, e partir para o encerrar algumas recapitulações que timidamente se aproximam de nós para traçar ao menos novas questões.

Palavras-chave: sexualidade, política, agência, infâncias desejosas

¿Qué posibilidades nos da lo lúdico para trabajar con sexualidades e infancias? Creemos que todas aquellas que se desprenden de la necesaria reflexión sobre lo que entendemos por sexualidad y por infancias. Dos campos que se cruzan de modos muy complejos en lo social y, si bien sus sentidos varían histórica y geográficamente, suelen emerger en nuestra contemporaneidad anulados desde el escándalo, encendiendo todas las alertas morales. Aparecen tantos mitos como representaciones y concepciones se tengan de las infancias y de las sexualidades. La inocencia, la perversión, la imitación (o “contagio”), suelen ser los sentidos más convocados por parte de un sistema adultocéntrico que mira las infancias en relación a la falta, al porvenir, al riesgo. Mientras que en torno a las sexualidades aparecen sentidos asociados al tabú, ansiedades relacionadas con el no saber o el miedo al abuso por lo cual mejor no “incentivar curiosidades”. Una mirada que reduce a lo biológico-reproductivo y al recorte genital el amplio, variado y complejo campo de las sexualidades. Por ello, por suponer que la sexualidad aparece en otro segmento etario, es que se suele dejar de lado su abordaje si de infancias se trata.

¿Cómo podemos intervenir en este cruce para habilitar potencias? Las potencias del crecer en autonomías y agencias infantiles, desde un entorno que cuida y escucha porque da lugar a los sentires, exploraciones y experiencias en una actitud de confianza y no de valoración moral arraigada en el pánico sexual.

¿Acaso una perspectiva prosexos y transfeminista en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) puede aproximarnos a las vivencias de niñeces para alojar los daños y acompañar disfrutes? Como creemos que sí, allí nos pusimos a pensar... y a jugar, porque la excusa que nos dimos, como coordinadorxs -psicólogxs psicosociales que trabajan con ESI y activistas transfeministas prosexos-, fue construir un juego de mesa para infancias, que luego llevamos a un dispositivo lúdico grupal, y esa es la experiencia que les traemos en estas páginas.

Se dice: “A las infancias les corresponde jugar”, y el sentido común circulante, siguiendo a Anastasía (2019) opone la sexualidad del campo de las actividades lúdicas y de aprendizaje que son propias de estas franjas etarias. ¿Es posible entonces, repensar estas vinculaciones de modos que potencien las agencias sexo-generizadas de las infancias desde lo lúdico? A ese desafío nos abocamos.

Análisis de contexto

El marco histórico-social y cultural que atravesaba nuestras inquietudes a la hora de pensar el proyecto de intervención con infancias fue el momento, primero de aislamiento obligatorio y luego el distanciamiento preventivo, como estrategias gubernamentales que se dieron por pandemia global de coronavirus. Por varios meses la población se vio relegada a sus hogares, muchas veces espacios donde los derechos suelen verse fuertemente vulnerados por diversos motivos como: las dificultades espaciales, y/o de acceso a bienes y servicios, y/o la violencia adultocéntrica, y/o los abusos y malos tratos por razones de sexo-género o diversidad funcional o corporal, por nombrar sólo algunos que afectan a las infancias en particular.

Las infancias, como decíamos, pueden ser entendidas desde múltiples dimensiones. Nos inquieta pensarlas en torno a las experiencias de vida que generan, desde sus propias perspectivas, acciones y decires. La infancia como configuración social y política dada dentro de condiciones históricas específicas, suele estar definida desde rasgos etarios, pero fundamentalmente por una densa trama de significados que las despojan de politicidad. Como dice Britzman (1995, p. 37), “cuando se piensa en teorías del desarrollo racionales y de linearidad cronológica, la identidad, polimorfa y polifónica, queda reprimida (...) inmovilizada en un continuum lineal”. Entonces, atendiendo a estos particulares procesos de devenir subjetividades y cuerpos sexo-generizados -dentro de lógicas de poder coloniales, raciales, capitalistas, patriarcales, cisheterosexistas, gordofóbicas y adultocéntricas-, entender cómo se corporeizan esas desigualdades sociales para intentar algo distinto a ese ordenamiento impuesto, resulta clave para vivir dignamente y crecer con mayores grados de libertad.

En este contexto de miedos, ansiedades e incertidumbres ocasionadas por la declaración de pandemia a nivel mundial, la proliferación de informaciones cruzadas al respecto, y las decisiones disímiles por parte de los gobiernos de cada país respecto a las acciones de prevención a asumir, las infancias (entre otros sectores abyectos de la población) quedaron más expuestas a las vulneraciones ante el agravamiento de las condiciones de existencia³.

La educación es obligatoria en nuestro país para todas las infancias y adolescencias. La escuela se torna un ámbito significativo, entre lo público y lo privado, para propiciar aprendizajes y socializaciones diferentes y multiplicadoras de experiencias por fuera del nicho familiar, habilitantes de nuevas autonomías. Como posibilidad para la democratización del saber, la educación es un derecho fundamental. Ello, siempre y cuando, la institución y el dispositivo que despliega, no fomente meramente la reproducción de las normas sociales establecidas, sino más bien, inste a la construcción de pensamientos críticos que permitan

³ Se puede consultar al respecto el Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por Covid-19. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef, mayo 2021, Bs. As., Argentina

agencias transformadoras. Cuando Preciado (2013) hace la lectura de que el dispositivo pedagógico es también la coartada del mundo adulto para naturalizar la norma, al sostener: “La policía de género vigila las cunas para transformar todos los cuerpos en niños heterosexuales” (Preciado, 2013, p. 2), nos alerta al análisis crítico de la educación y de la socialización de infancias. Preguntarnos, por ejemplo, ¿de qué modos y con cuáles saberes y relaciones enseña, y cuáles deja por fuera en su afán por reproducir la cis-hetero-norma?

Con la indicación de aislamiento y luego distanciamiento social, la escolaridad y el esparcimiento, así como los vínculos sociales que en ellas se implican se vieron trastocados. Esto implicó en muchos casos que se viera condicionada la democratización del saber y, también, el derecho mismo a la educación y al disfrute. La presencialidad viró a lo remoto a través de la conectividad a internet -para quienes tenían acceso-; y a otras estrategias comunitarias, pero igualmente precarizadas, que se daban en los territorios más pobres, rurales o sin accesibilidad a internet, que según un informe de Unicef alcanza la mitad de la población infantil en Latinoamérica⁴.

Sin embargo, este contexto particular de crisis se enlazaba a su vez con las tradicionales formas de vulnerabilización⁵ que impactan en las infancias -aquellas que crecen en contextos más desfavorecidos por la pobreza-, pero también en toda la población infantil donde la violencia estructural y sistemática de disciplinamiento y ordenamiento socio-sexual y racial de los cuerpos y subjetividades, como decíamos, hace estragos. Las formas represivas de la sexualidad modulan comportamientos que nos obligan a desnaturalizar y cuestionar.

Esto, además, se da en un contexto donde lo religioso adquiere una gran relevancia y es también uno de los pilares fundamentales en la construcción de subjetividades. En primer lugar, el catolicismo, desde la conformación de los estados-nación, ha ocupado un lugar importante en las políticas públicas, ya sea para limitar el poder de la Iglesia católica o para proteger el posicionamiento de su jerarquía (Vaggione, Sgró Ruata y Peñas Defago, 2022, p. 9). En segundo lugar, se reconoce también un crecimiento de sectores evangélicos -sobre todo pentecostales- que interrumpen el monopolio católico e impactan fuertemente sobre la política. En lo que respecta a las políticas sexuales y los derechos sexuales y (no) reproductivos, las estrategias neoconservadoras religiosas son leídas por Vaggione, Sgró Ruata y

4 Consultado en <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/dos-tercios-ninos-edad-escolar-mundo-no-tienen-acceso-internet-en-hogar> y que, según el informe del Observatorio Argentino por la Educación, alcanzaba en nuestro país el 20%, disponible online en <https://www.telam.com.ar/notas/202004/458220-casi-20-alumnos-primaria-no-accede-internet-argentina-informe.html>

5 Con procesos de vulnerabilización hacemos alusión a esas singulares configuraciones de desigualdad social a través de dispositivos biopolíticos que distribuyen de modos diferenciales las precariedades. Supone, de acuerdo con Ana Fernández (2009) poder pensar que la construcción de una diferencia se produce dentro de dispositivos de poder: de género, de clase, de etnia, geopolíticos, etc.

Peñas Defago (2022) desde tres olas que llaman: preventiva, reactiva y ofensiva, que se dan de modos conectados ante la politización de la sexualidad.

Siguiendo estos planteos, es plausible hablar de un “activismo (religioso) conservador”, siendo que el componente religioso —entre paréntesis— resulta maleable en términos de la centralidad coyuntural que adquiere en su organización (Vaggione y Mujica, 2013). En este sentido, Rabbia (2022) enfatiza que aquí, “lo “religioso, en alguna medida, se configura como un elemento de movilización e identificación que puede o no ser eficaz según el contexto”. De allí que la idea de “neoconservadurismos” resulta potente a la hora de iluminar las novedosas rearticulaciones entre actores religiosos (en particular, católicos y evangélicos) y no religiosos o aconfesionales, donde opera una fuerte regulación moral, a la par de estrategias de judicialización, y una creciente afinidad con políticas y movimientos neoliberales y autoritarios en la región (Vaggione y Campos Machado, 2020). Así, por ejemplo, podemos pensar el tan difundido lema “con mis hijos no te metas”, a la luz de esas acciones neoconservadoras, donde lo que se está defendiendo es el poder adulto por sobre la autodeterminación de infancias y adolescencias, su poder tutelar por sobre los derechos a crecer en entornos libres de violencia. Como interpela Preciado (2013), cuando se dice proteger los derechos de niños y niñas lo que se está protegiendo en realidad es a las normas sexuales y de género impuestas, y a la institución familiar entendida como cuna natural, donde las posiciones y roles aparecen fuertemente jerarquizadas.

En este campo de disputas, la campaña nacional de Socorristas en Red: “En un mundo justo, las niñas no son madres”, emerge para visibilizar tanto situaciones de vulneración de derechos –en particular sobre los cuerpos de las niñas–, como, al mismo tiempo, poner en escena un horizonte político donde las infancias deben crecer en un mundo justo, igualitario, sin violencias. Disputa con los neoconservadurismos la idea de familia y de cuidados, apostando a las redes afectivas y extendidas en lo social-comunitario para la protección de derechos. La mencionada campaña es una apuesta política a continuar interpelando y construyendo un mundo feminista, en tanto acto de politización de los cuidados. Al decir de las socorristas, “las queremos vivas de risa, vivas jugando. Las queremos niñas, no madres. Necesitamos extender y dar alojo a los tiempos de la infancia”⁶.

Ello, nos parece, conlleva el desafío por reflexionar la idea de justicia en marcos no punitivistas, como la revisión de sistemas de opresión muy arraigados como el adultocentrismo tutelar, la opresión por razones de género, la agencia sexual infantil. Se trata de un sistema de poder que gobierna las corporalidades a través de las sensibilidades; de allí que la mirada atenta a las políticas afectivas en torno a los cuidados resulta clave. La producción de miedo, vergüenza y angustia suelen ser los modos de las políticas de prevención de riesgos, anu-

6

<http://socorristasenred.org/en-un-mundo-justo-las-ninas-no-son-madres-2021/>

Iando toda otra posibilidad, modulando subjetividades en el “pánico sexual”. Crosa y Song (2020) siguiendo a Flores (2019) en “la incomodidad del desencanto”, se preguntan ¿cómo imaginar otras éticas de cuidado que interrumpan la metáfora del riesgo?, o de otro modo, ¿sólo a partir de formas represivas podemos, desde los activismos feministas, cuidar? Más particularmente, ¿cómo escuchamos desde perspectivas feministas, a esas infancias para construir y tornar posible una justicia erótica?

Como señala Anastasía (2019) la clave está en pensar cómo poder contrarrestar tanto las narrativas de (a)sexualidad en las infancias como las de la hipersexualización, presentes en lo social cuando se trata de pensar el abordaje de problemáticas relacionadas, ya que mayoritariamente, suelen ser de carácter preventivo punitivo. Tomamos la idea-fuerza de Flores (2015), que somos sujetxs dañadxs por la cis-heteronorma pero que con ese saber y agencia podemos “poetizar los daños” para ser otra cosa de nosotrxs y del mundo que nos rodea, si hay condiciones que así lo habiliten.

Siguiendo este marco de lectura de contexto, y en la preocupación por atender a las violencias y abusos a las que se arrojan diariamente a las infancias –pero atentxs a no caer en paradigmas donde el cuidado se transforma en control y dominación de las conductas de las infancias, esos que sólo saben leer “peligro”– para poder darle lugar al cuidado desde la ternura de acompañar esos crecimientos, es que nos abocamos a pensar un dispositivo lúdico, que pueda jugarse tanto en ámbitos hogareños, como en espacios educativos formales como informales. Un dispositivo lúdico que pueda hacer posible la “justicia erótica”, esa que Rubin (1989) nos proponía pensar para abordar las problemáticas de infancias, educación y sexualidad desde miradas que intenten equilibrar los cuidados ante posibles peligros sin deshabilitar los placeres y disfrutes de la exploración, los relacionamientos y aprendizajes.

Relato de una experiencia (2020-2021)

Durante fines del 2019 desde la Colectiva HILANDO Socorros Feministas⁷ presentaron un proyecto al Fondo de Mujeres del Sur⁸ para abordar los derechos sexuales y (no) reproductivos con niñxs y adolescentes. Una línea de interés y abordaje incipiente para esta Colectiva, que pretende desarrollar, fortalecer y sostener. En este sentido, buscaron apoyo económico en el Fondo, en el marco del Programa “Vivas nos Queremos”⁹, con un proyecto lúdico y artístico que titularon: “Arte para aprender, arte para jugar, arte para gozar de mis derechos”.

7 En aquellas épocas llamadas “Las Hilando Socorristas Feministas Activistas”. Colectiva que integra a su vez la Red Nacional “Socorristas en Red” (www.socorristasenred.org)

8 Fondo de Mujeres del Sur es una fundación que moviliza recursos financieros provenientes de diversos donativos y brinda acompañamiento a organizaciones que promueven los derechos de las mujeres y personas LBTIQ+ en Argentina, Uruguay y Paraguay (<https://www.mujeresdelsur.org/>)

9 En la descripción del Programa en sus redes, el FMS dice: “A través de este programa, el FMS busca

El mencionado proyecto de las socorristas¹⁰ parte de la preocupación por la problemática de los embarazos forzados en niñas y adolescentes, que según las estadísticas realizadas a partir del acompañamiento que realizan, aumenta anualmente. Por ello buscaron, a partir de la reflexión y concientización mediante el juego y el arte, poder difundir y crear sensibilización sobre los derechos sexuales y (no) reproductivos en infancias de algunos barrios de la ciudad de Córdoba. Espacios territoriales con los que se venía articulando, pero también con la posibilidad de crear nuevas redes de trabajo.

Fue aprobado para su ejecución por un año, durante marzo de 2020 a marzo de 2021. Tuvo como objetivos, promover los derechos de niñxs y adolescentes a una vida libre de violencias y abusos sexuales, ampliar las capacidades resolutivas de distintas organizaciones comunitarias -facilitando el diálogo entre las mismas, aportando experiencias y estrategias organizativas para el acceso a Interrupciones Legales de Embarazos (ILE), en especial de niñas y jóvenes a partir de la generación de espacios creativos, lúdicos y artísticos que interpelen la naturalización de las maternidades forzadas y que otorguen herramientas para acceder a una interrupción voluntaria de estos embarazos-, promoviendo el derecho a las autonomías corporales y el acceso a abortos seguros.

Durante febrero de 2020 se conformó el equipo de trabajo que desarrolló el proyecto integrado por socorristas e invitaron para su coordinación general a lxs autorxs de esta comunicación, teniendo en cuenta la formación psicosocial y feminista y el abordaje desde la ESI con perspectivas de derechos y de género. En este proceso dialógico, se asumió una perspectiva transfeminista prosexos¹¹ para poder construir y desarrollar una propuesta que articule autonomías, sexualidades, derechos e infancias de manera situada conteniendo las realidades de niñxs y juventudes localmente.

La propuesta consistía en llevar adelante talleres lúdicos y artísticos en algunos barrios de la ciudad con los que esta Colectiva venía articulando desde otros procesos de trabajo y acción, como excusa para el encuentro y la escucha de las voces particulares de las infancias y juventudes en lo que respecta a esas temáticas. Sin embargo, como es sabido, en marzo se declara la pandemia, y nuestro país adoptó medidas de aislamiento obligatorio (ASPO), y

potenciar las luchas históricas de las mujeres por sus derechos sexuales y (no) reproductivos, apoyando financieramente y brindando acompañamiento técnico a organizaciones que implementan iniciativas por el avance y efectivo cumplimiento de esos derechos.”

10 En estas regiones geopolíticas se denomina “socorristas” a las personas activistas por el derecho a la salud y la información de personas con capacidad de gestar que quieran realizar un aborto.

11 Con perspectiva transfeminista prosexos hacemos referencia a los movimientos feministas articulados con los movimientos de disidencia sexual, queers, que cuestionan y disputan el ordenamiento socio-sexual de los cuerpos y subjetividades según matrices cisgénerosexistas, biologicistas, y represivas de las sexualidades a los fines de encausarla según parámetros establecidos socialmente en cada contexto respecto de lo que los cuerpos deben sentir, hacer, pensar. Dicha perspectiva propone formas de acción desde lecturas positivas de la sexualidad y sus variaciones y exploraciones.

de modo progresivo medidas de distanciamiento social preventivo (DISPO), por lo que las líneas de acciones y estrategias del proyecto fueron modificadas en función de este nuevo contexto que imposibilitó el encuentro cara a cara con niñxs. Al menos, inicialmente. Por lo cual les contaremos los tres momentos (a veces encabalgados entre sí) que fue adquiriendo el proyecto en función de lecturas de contexto y posibilidades.

• Una campaña gráfica

De las diversas reuniones que este equipo de trabajo pudo sostener virtualmente -entendiendo que era imperioso visibilizar las realidades de vulneración de derechos desde las perspectivas de infancias y juventudes en torno a la sexualidad, sus autonomías, malestares y disfrutes-, en contexto de ASPO, se gestó la idea de una campaña gráfica propia que articule con la campaña nacional, “En un mundo justo, las niñas no son madres”, antes mencionada.

A los fines de sensibilizar sobre derechos de las infancias y juventudes desde una perspectiva transfeminista prosexo, se planificaron una serie de consignas a difundir en la ciudad de Córdoba, a través de la puesta en circulación de afiches en la vía pública. Se decidió que el mes de agosto, considerado “Mes de las infancias” en estas regiones, sería un tiempo apropiado para intervenir disputando los sentidos cristalizados sobre infancias como meros consumidorxs, y así lo hicimos, desde la puesta en circulación de sentidos que devuelve agencia a las mismas.

La elaboración de estas consignas implicó una revisión y reflexión de representaciones sobre las infancias en refranes y dichos que circulan naturalizados en nuestros contextos, y poner en evidencia el sentido común alojado y cristalizado allí. Ese sentido común que, como decíamos, lxs ubica como consumidorxs, como despolitizadxs, como no interesadxs en la vida política ni como problematizadorxs de su entorno. Por lo cual, la construcción de esos enunciados por parte del equipo procuró una lectura situada de necesidades, intereses, inquietudes y experiencias de niñxs, como posicionamientos singulares que disputen y contrarresten esos sentidos comunes. Una voz que estuviera dirigida al mundo adulto, institucional y gubernamental. Una “voz poética” infantil, que les dijera:

1) “Son cosas que me pasan; son mis deseos, disfrutes y malestares: iescuchame, creeme, acompañañe!”.

2) “No son caprichos, ni berrinches, no es una rabieta: creo, experimento, crezco, me pregunto”.

3) “Nos queremos participando y tomando decisiones sobre las políticas que nos afectan. Exigimos la ESI para conocer, explorar y disfrutar de nuestros crecimientos”.

Esta primera parte de la ejecución del proyecto conllevó también la participación en distintos medios masivos y alternativos de comunicación¹², para difundir y poner en valor este desafío de disputar sentidos, por un lado, con los neoconservadurismos -que suelen estar en alianza con sectores de derecha y neoliberales-, y por el otro, con los sentidos sociales que vienen arraigados en nuestras culturas, que venimos contextualizando. Es decir, una acción que devenga en contrapunto de aquellos sentidos que tornan la sexualidad como alejada de las infancias, sostenida a fuerza de negación, represión, disciplinamiento y silenciamientos como políticas sexo-afectivas imperantes.



Figura N° 1: Cartel en vía pública (Imagen de Hilando Socorros Feministas)

12

Pueden consultarse, por ejemplo: <https://www.medionegro.org/infancias-en-rebeldia/>



Figura N° 2: Cartel en vía pública (Imagen de Hilando Socorros Feministas)

También se crearon hashtags para difusión en redes sociales: #sabemosloquequeremos #infanciasprotagonistas #infanciasdeseantes #infanciascreciendolibres #infanciasescuchadas. Considerando que estas formas expresivas pueden horadar en lo cotidiano para disputar narrativas que posicionan a las infancias en la inocencia, en el desconocimiento y en la falta, en la biologización y psico-pato-logización de sus experiencias en torno a sus cuerpos, emociones, pensamientos y acciones.

• **Juntxs en aventuras, un juego para todxs**

A la par de crear y llevar adelante esta campaña, y en articulación con un espacio de acción territorial, “Libres en Lucha” -con quienes dialogamos acerca de los malestares que ellxs percibían en las infancias ante el cambio drástico en las cotidianidades a raíz de la pandemia por Covid-19, situadas en barrio Maldonado y Campo de la Ribera, y la recurrencia en leer “aburrimiento” por las dificultades a la hora de vincularse con otrxs, por la falta de espacios para infancias-, se despierta la idea de construir un juego de mesa que les invite a juntarse y a expresarse. Que cada niñx pueda llevar a su casa y jugar con quien se sume.

Entendemos que lo lúdico es una estrategia para pensar y accionar, para propiciar espacios de reflexión y debate, como lenguaje creativo de comunicación. Usamos las técnicas

artísticas como expresión y comprensión de la realidad, pero también como potencial de transformación.

Nos abocamos entonces a la realización del juego de mesa que llamamos, “Juntxs en aventuras”, destinado a las infancias con el objetivo de que se puedan reunir con otrxs, pares y/o adultxs, a jugar, expresarse, moverse y participar políticamente con opiniones y consejos a gobernantes y otrxs adultxs de la comunidad donde se encuentren habitando. Ya que se proponen consignas para el disfrute lúdico, de movimiento, expresivos, así como de intercambios de experiencias y la construcción de posicionamientos de las infancias ante algunos problemas cotidianos. También acompañamos la acción con su difusión en algunos medios de comunicación¹³.

Cuando se anunciaron medidas de distanciamiento social para noviembre de 2020, pudimos avanzar con el encuentro con las infancias que asisten a los comedores comunitarios de ambos barrios del mencionado espacio de activismo, para la distribución de estos primeros 200 juegos de mesa que logramos imprimir¹⁴.



**Figuras N° 3: Un grupo de niñxs recibe sus bolsitas con el juego de mesa
(Imagen de Hilando)**

13 Por ejemplo, puede consultarse online:

<https://latinta.com.ar/2021/08/juego-mesa-infancias-rebeldes/>

<https://tramas.ar/2021/08/22/infancias-escuchadas-cuidadas-y-libres/>

<https://socorristasenred.org/juntxs-en-aventuras-un-juego-para-cuidar-a-las-nineces/>

14 Puede consultarse la nota disponible online: <https://www.mujeresdelsur.org/una-iniciativa-por-infancias-libres/>



**Figura N° 4: Niñxs mirando el tablero del juego de mesa que recibieron
(Imagen de Hilando)**

Fue un recibimiento hermoso, hacía tiempo que lxs niñxs no se juntaban a jugar en el comedor. Armamos una especie de tablero con cartulinas con el fin de poder contarles a lxs niñxs de qué iba el juego, y luego cada quien se llevó el suyo. Las repercusiones fueron muy buenas, lxs referentes de “Libres en lucha” nos contaron que fueron al otro comedor en Campo de la Ribera a repartir más juegos y materiales y el clima de alegría fue reconfortante.



**Figura N° 5: Armado del tablero que serviría de muestra del juego de mesa
(Imagen de Hilando)**

• Burbujas de juego

Alentadas por las devoluciones de agrado y disfrute por parte de las infancias de barrio Maldonado y Campo de la Ribera, al finalizar el proyecto financiado y ante la posibilidad de su continuidad en el tiempo¹⁵, abrimos la posibilidad de construir más juegos de mesa para niñxs de otras comunidades, e inauguramos una propuesta que acompañe los encuentros de modo lúdico: confeccionar un juego gigante, parecido al de mesa, pero que se pueda jugar colectivamente.

Creamos un tablero gigante, lo imprimimos en lona de 9x1 mt, con 16 casilleros de cuatro colores intercalados. Cada color dirige a consignas adaptadas del juego de mesa a los fines de ser jugadas, resueltas y compartidas en grupos. A esa posibilidad de encuentro lúdico con infancias en distintos territorios la llamamos “Burbujas en aventuras”¹⁶. Armamos nuevas instrucciones, atendiendo a que no prime lo competitivo sino la conversación, puesta en común y escucha entre todxs lxs participantes. De allí que “la burbuja” en cada territorio no podía superar los 25/30 chicxs dispuestos en 4 subgrupos de 6 o 7 niñxs de entre 7 y 13 años, para habilitar la circulación de la palabra de c/u así como garantizar ciertos cuidados sanitarios al mismo tiempo.

Para poner “a prueba” estas instrucciones, y que fueran de fácil comunicación hacia las infancias, nos juntamos a jugar entre socorristas y coordinadorxs en un espacio abierto de ciudad universitaria. A partir de esa experiencia y de cómo se habían sentido lxs adultxs, se realizaron las modificaciones y ajustes.

Con las modificaciones realizadas (sobre todo en relación al tiempo y modos de presentación de consignas, así como la modalidad de salida y llegada) aunque manteniendo la flexibilidad que requiere cada intervención para darle lugar a los emergentes de cada jornada, llevamos a cabo la primera burbuja de juego en barrio Cerro Norte, en el espacio comunitario Los Caruchines.

¹⁵ El FMS evaluó positivamente la experiencia por lo cual tuvimos la oportunidad de presentar nuevamente un proyecto que continúe la propuesta por 10 meses más (junio 21-marzo 22)

¹⁶ La idea de “burbuja” circulaba en los medios y entre la gente para aludir a la posibilidad de encuentros reducidos en cantidad de personas, y con los cuidados y medidas gubernamentales que se seguían sosteniendo como el uso de barbijos y alcohol para manos y objetos compartidos.



**Figuras N° 7: Un grupo de socorristas realiza una consigna de baile
(Imagen de Hilando)**



Figura N° 8: Uno de los subgrupos tira el dado para avanzar en los casilleros (Imagen de Nan Gallardo)

Durante unos meses previos habíamos gestado articulaciones y, en diálogos compartidos con lxs referentes del espacio comunitario, llegamos al acuerdo de llevar adelante la jornada lúdica en octubre. Fuimos una semana antes a conocer el espacio y su gente, a conversar sobre la modalidad y a hacer acuerdos de la dinámica planeada. Algunxs niñxs comenzaron a acercarse y comenzamos a cruzar miradas e invitaciones a jugar.

Ese domingo de octubre, la Jornada se extendió por más de tres horas, donde fue evidente que el encuentro resultaba imperioso, volver a vincularse en espacios comunitarios, donde el entre-cuerpos aparecía disfrutándose entre niñxs y con adultxs. La imaginación, la risa, los gritos y la predisposición a ponerse a dibujar, bailar, contar historias a un grupo de adultxs -las socorristas- que apenas acababan de conocer; daban cuenta de la necesidad y ganas de expresarse.

Construimos así un entre-cuerpos que se habita desde la palabra y los gestos. Un espacio liminal que se configura a partir del encuentro que los cuerpos proponen, habilitando (pues no deniega o sanciona) las afectividades y disposiciones que emergen a raíz de las consignas, como la timidez, la vergüenza, los miedos, las preocupaciones. El espacio habitual de circulación, como la calle o la entrada al comedor (comúnmente usada para recibir alguna comida del día) se trastoca, se torna un espacio otro, nuevo, heterotópico, que despliega diversas posiciones expresadas y necesidades percibidas frente las situaciones del barrio y que permite problematizar las cristalizaciones y naturalizaciones de aquellos sentidos que circulan sobre la delincuencia y/o la inseguridad, el uso de los espacios verdes o incluso de sus casas particulares, las relaciones con diversos adultxs e instituciones.

Un espacio otro, que acompaña el ritmo de los cuerpos pese al insistir del tiempo productivo adulto; que reconoce la voz de lxs niñxs, y que proyecta ese protagonismo acompañando el decir, el expresarse, que respeta, escucha y cuida desde allí. Estos intercambios y construcciones transitan desde la incertidumbre en el hacer grupal a la inquietud, curiosidad que motoriza las aperturas, que moviliza- habilita- las afectividades y las incertezas.

Luego compartimos una merienda que sirvió de excusa para compartir pareceres sobre la jornada, sacarnos más fotos¹⁷ y agradecernos los momentos vivenciados. Hacia el final cada niñx se llevó un juego de mesa¹⁸.

17 Cada “Burbuja” lleva el registro en fotografía y video para que ese material sirva de devolución, evaluación y difusión de la experiencia, para lo cual se contrató a una profesional, quien, a su vez, hará una crónica desde su propia participación y su mirada puesta en juego en el encuentro y en lo que allí se dispone de singular.

18 Otro tanto dejamos en el espacio comunitario para ser entregados por sus referentes a otrxs niñxs que no asistieron a la Jornada.



Figura N° 9: Carteles con frases de lxs niñxs dirigidas al espacio comunitario (Imagen de Nan Gallardo)



Figura N° 10: Dibujo de la visita de extraterrestres que les piden a lxs niñxs que les cuenten sobre su barrio (Imagen de Nan Gallardo)

Consideraciones finales, evaluando junto a las infancias

“Pusimos sobre la mesa” un dispositivo lúdico que nos permitió encontrarnos con infancias que habitan algunos de los territorios más desfavorecidos por condiciones materiales de existencia precarias y precarizadas¹⁹. Por un lado, a través de un juego de mesa que está siendo jugado, que fue valorado positivamente por parte de las infancias que lo jugaron (y también de lxs adultxs que se animaron a acompañar), pero que no desconoce que también puede ser guardado o tirado. De cualquier modo, pone en agencia a las infancias.

Por otro lado, se trata de un juego colectivo que apuesta a la grupalidad. Que dispone el disfrute en el entre-cuerpos, habilitado por el encuentro en una temporalidad que se configuró también en la apertura a la escucha atenta y tranquila. La suspensión del tiempo productivo, para alojar escuchas en otro ritmo. Un ritmo atento a las contingencias del estar juntxs, atento a las sensibilidades, al gesto y las posturas para insistir ahí con alguna pregunta, con habilitar las palabras y las expresiones artísticas para decir de otros modos. Atento a esas dimensiones más sutiles y efímeras del accionar en el encuentro.

Como decíamos en líneas anteriores, se propone un espacio otro, un espacio liminal, que trastoca los usos habituales, para devenir en oportunidad de encuentro, de roce y goce, de saltar, correr, bailar. Consideramos que son implicancias disruptivas que abren a otras y nuevas posibilidades de habitar el entorno. Que les ubica como protagonistas de ese tiempo-espacio y activa potencias de politicidad. Creemos que se rompe con las lógicas adultocéntricas. Estar presentes cuidando con ternura, alojando las conflictividades que también emergían, los silencios y tensiones que acontecían, cómo, en qué momentos y ante cuáles preguntas. Cabe seguir preguntándonos, cómo alojar los malestares que se enuncian.

Otra cuestión que queremos remarcar es que, a su vez, ese espacio y tiempo lúdico es pedagógico, ya que dispone otros saberes sobre el cuerpo y los disfrutes, abre preguntas y se exploran respuestas. Es una apuesta a democratizar los saberes, redefiniendo lo que debe ser enseñado. Proponiendo conocimientos que propicien nuevas prácticas del yo, de enunciación y transformación subjetiva y relacional.

El dispositivo torna pensable a la sexualidad en sus sentidos más integrales, en tanto pone en circulación representaciones, imágenes, afectos que disputan con el conocimiento he-

19 La experiencia relatada como excusa para compartir algunos análisis del quehacer de profesionales egresadxs de la UNC en articulación con espacios activistas y de organización y acción territorial, tal como se expresó en este artículo, fue realizada en Cerro Norte durante octubre y noviembre de 2021; y durante abril de 2022 se realizó una segunda “Burbuja de juego” en barrio Villa Cornú, en articulación con un espacio territorial como lo es el Centro de Salud junto a otro espacio de carácter extensionista, de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

gemónico de la sexualidad (que con Britzman, 2001, vamos a decir que está constituido por discursos de pánico moral, por la supuesta protección de criaturas inocentes, por el eugenismo de la normalización y por los peligros de las representaciones explícitas de la sexualidad).

Más que de brindar información, el dispositivo lúdico trata de producir curiosidad, inquietud por conocer, lo que, continuando con los aportes de Britzman (1995) conlleva poder explorar sus fisuras, sus insuficiencias, sus traiciones e incluso sus necesarias ilusiones.

Al mismo tiempo, vamos a señalar que esos encuentros lúdicos con infancias nos interpe-
laron en las lógicas, además de manejar las propias ansiedades que, como decíamos arriba,
el tiempo productivo adulto conlleva. Intentar vivenciar sus disfrutes más allá de si nosotrxs
comenzábamos a aburrirnos, a cansarnos, a estar incómodxs en las posturas corporales, al
malestar o tristeza que nos producían ciertas escuchas. Por lo cual, nos invitan a desandar
cómo implicar a otrxs agentes de socialización que acompañen en esto de “poetizar los
daños” (Flores, 2015) desde formas no represivas ni preventivas punitivistas para posibili-
tar ejercicios de “justicia erótica” (Rubin, 1989; Canseco, 2016). Cómo acompañarles desde
esas otras lógicas de hacer, sentir y estar en el mundo.



Figura N° 12: Lxs niñxs evalúan con pulgar arriba o pulgar abajo lo que les pareció el juego colectivo (Imagen de Nan Gallardo)

Allí andamos. Abrir el juego con la difusión es también una posibilidad y una apuesta política de interpelar y de convocar a otrxs a transformar los entornos y los relacionamientos para que las infancias y juventudes crezcan más libres. Estamos activando las infancias para alzar sus voces en rebeldía: ¡Otro mundo es posible y lo estamos a(r)mando de modos transfe-
ministas!

Bibliografía

Anastasía, P. (2019). Erotización infantil y gramáticas afectivas: discursos sobre la infancia en la era 2.0 en Argentina. Revista Sexualidad, Salud y Sociedad, N°31, abril 2019. Pp.101-118. Centro Latino-American em Sexualidade e Direitos Humanos.

Britzman, D. (2001). Curiosidad, sexualidad y curriculum. Traducido por Herczeg, G. (2016) En *Pedagogías Transgresoras* (2016). Pp. 31-65. Bocavulvaria Ediciones.

(1995) ¿Qué es esa cosa llamada amor? Traducido por Herczeg, G. (2016) En *Pedagogías Transgresoras* (2016). Pp. 31-65. Bocavulvaria Ediciones.

Canseco, A. (2017). *Eroticidades precarias. La ontología corporal de Judith Butler*. Editoriales Asentamiento Fernesh y Sexualidades Doctas.

Crosa, J. y Song, E. (2020). Narrativas de desencanto. Pensar los límites de las políticas del cuidado. En *Heterotopías*. Vol. 3 N°. 5 (2020): “Giro afectivo y discursos sociales: críticas, representaciones y políticas”. Disponible online en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/29043> Recuperado en febrero de 2021

Flores, V. (2019). Espadir la incomodidad. El presente de los feminismos entre la fascinación y el desencanto. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Internacional Arte y Política en América Latina. UNAM.

(2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En *Pedagogías Transgresoras* (2016). Pp. 13-30. Bocavulvaria Ediciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por Covid-19*. Unicef, mayo 2021, Bs. As., Argentina.

Observatorio Argentinos por la Educación (2020). *Casi el 20% de los alumnos de primaria no tiene acceso a internet en Argentina*. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202004/458220-casi-20-alumnos-primaria-no-accede-internet-argentina-informe.html>

Preciado, P. (2013). *¿Quién defiende al niñx queer?* Disponible en: https://img.macba.cat/public/PDFs/pei/BPreciado_La%20infancia.pdf Recuperado en febrero de 2021

Rabbia, H. (2022). Movilizaciones religiosas conservadoras en Argentina: la campaña de municipios y provincias provida. En *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*

des. N° 92. Pp. 111-146. Consejo Editorial de la División Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Rubin, G. (1989). Reflexiones sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En *Gayle Rubin en el crepúsculo del brillo. La teoría como justicia erótica*. (2018). Pp. 69-146. Bocavulvaria Ediciones.

Vaggione, M., Sgró Ruata, M.C. y Peñas Defago, M.A. (2022). Prólogo. En Peñas Defago, M.A., Sgró Ruata, M. C. y Johnson, C. (2022). *Neoconservadurismos y política sexual. Discursos, estrategias y cartografías de Argentina*. Pp. 7-30. Ediciones del Puente.

Vaggione, M. y Campos Machado, M. (2020). Politics & Gender , Volume 16 , Special Issue 1: Special Symposium on Women's Parties, March 2020, E2.

DOI: <https://doi.org/10.1017/S1743923X20000082>

Vaggione, M. y Mujica (2013). Conservadurismos, religión y política: perspectivas de investigación en América Latina. Católicas por el derecho a decidir.



Licencia Creative Commons

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

Promoción de la salud sexual integral en ámbitos educativos rurales: una experiencia de extensión universitaria en las tierras bajas de Jujuy

Vilma Roxana Guzmán | eajujuy@gmail.com | Universidad Nacional de Jujuy, Argentina¹

Víctor Omar Jerez | jerezomar@hotmail.com | Universidad Nacional de Jujuy, Argentina²

Noelia Nazarena Vacaflor | naza.noev@gmail.com | Universidad Nacional de Jujuy, Argentina³

Recepción: 14/03/2022
Aceptación final: 23/05/2022

Resumen

En diversos proyectos de investigación y de extensión, ejecutamos acciones relacionadas a la promoción de la salud sexual, especialmente las referidas a la Educación Sexual Integral (ESI) en contextos rurales. De aquellas acciones de intervención con la comunidad, destacamos el de “Promoción de la salud sexual con padres, madres y tutores/as de adolescentes de colegios secundarios”, en donde nos propusimos trabajar en la promoción de la salud, la prevención de infecciones de transmisión sexual (en adelante ITS) y de embarazos no intencionales en los/as adolescentes. Esto, contando con la participación de integrantes de

¹ Esp. en Docencia Superior – UNJu, FHyCS – CONICET; eajujuy@gmail.com

² Dr. en Antropología- UNJu, FHyCS – CONICET - jerezomar@hotmail.com

³ Lic. Educación para la Salud – UNJu – FHyCS – naza.noev@gmail.com

la unidad familiar, a partir de la implementación de talleres participativos, entrevistas individuales y grupales, y observaciones, para la construcción de un conocimiento local y situado.

A partir de la ejecución del proyecto se confirma la necesidad de abordar la sexualidad y la educación sexual de forma permanente y procesual entre los/as adolescentes y sus familias, contando ya con una base de datos sistematizada al contexto rural de las zonas bajas de la provincia de Jujuy. Para este escrito, se analizará la experiencia en particular de trabajo con familias de cinco escuelas ubicadas en los departamentos de San Pedro de Jujuy, Ledesma y Santa Bárbara. Se proyectan en adelante, nuevas intervenciones en materia de extensión con los establecimientos educativos de nivel medio y la comunidad de familias de la zona.

Palabras clave: salud sexual integral, escuelas secundarias, ruralidad, promoción de la salud

El presente trabajo, parte de la sistematización del proyecto de extensión denominado “Promoción de la salud sexual con padres, madres y tutores/as de adolescentes de colegios secundarios”. Es también, producto de una serie de reflexiones sobre intervenciones de extensión universitaria en ámbitos rurales, realizado en las tierras bajas de Jujuy, y llevado a cabo por un equipo de docentes y estudiantes extensionistas de la unidad de investigación Gestión Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Sustentable, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Los resultados que se exponen surgen de la experiencia de trabajo en la ejecución del proyecto, promocionado y financiado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. Representó una continuidad a las acciones de investigación y extensión que se desarrollan por el equipo de trabajo desde hace más de 10 años, en relación a temáticas como ESI o salud sexual integral y adolescencias.

Como uno de los factores que facilitaron el proceso de ejecución del proyecto deben mencionarse las actividades previas que el grupo de extensión mantuvo con los equipos directivos y con la comunidad, las cuales favorecieron las relaciones institucionales y permitieron las actividades de investigación en la región.

La articulación entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, tanto en su sede central como la sede correspondiente a la localidad de San Pedro de Jujuy con instituciones educativas locales, se vieron fortalecidas a partir del trabajo cooperativo para la implementación del proyecto. Para ello se concretaron distintas reuniones entre las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, el responsable del proyecto, los/as extensionistas y los directivos/as de las instituciones escolares para la firma de un convenio, asumido por las partes.

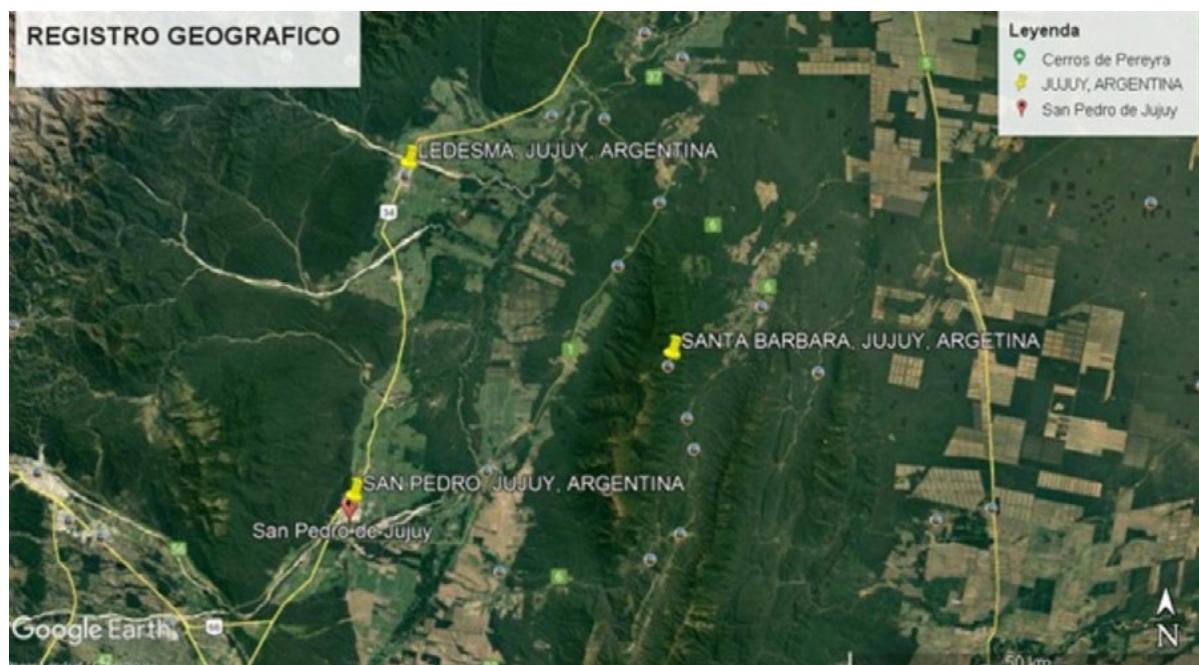
Posteriormente, en los colegios se hizo efectiva la presentación de una copia del proyecto y la planificación de las actividades que se llevarían a cabo con los/as estudiantes y sus familias. Desde cada institución educativa, siguiendo un protocolo de presentación, se expusieron a los estudiantes de 1ro a 5to año los objetivos de la propuesta y las actividades a desarrollar en cada uno de los cursos. Esta actividad posibilitó realizar un sondeo sobre la aceptación del proyecto y el futuro grado de participación de los mismos. Cabe destacar, que las voces de los/as estudiantes recalcaron la necesidad de abordar la temática propuesta con los padres, madres y tutores/as, debido a que muchos de ellos nunca hablaron con algún adulto/tutor/a sobre sexualidad en ningún sentido.

Los principales objetivos del proyecto, apuntaron a trabajar en la promoción de la salud y la prevención de las ITS y de embarazos no intencionales en los/as adolescentes, con los padres, madres y tutores/as y/o adultos/as integrantes de su unidad familiar.

Siguiendo las conclusiones de experiencias de investigaciones previas sobre sexualidad en contexto de ruralidad (Bejarano y Flores, 2011), se propuso la necesidad de trabajar en temáticas relacionadas a la prevención de embarazos no intencionales, ya que una de las características que se presentan masivamente en los colegios vinculantes, es el abandono de la trayectoria escolar por causas relacionadas al cumplimiento de roles maternos y paternos. Eso se refleja en algunas adolescentes que tienen embarazos en el transcurso del cursado del colegio secundario, obstaculizando la permanencia y culminación de sus estudios secundarios (Flores, Aramayo y Jerez, 2018). De la misma manera, también se consideró de suma necesidad trabajar las problemáticas de las ITS, para generar acciones de prevención en torno a estas enfermedades.

Contextualización de las zonas bajas de la provincia de Jujuy

El proyecto se aplicó en cinco colegios de la zona rural, ubicados en los departamentos San Pedro, Ledesma y Santa Bárbara de la provincia de Jujuy. Según proyecciones del INDEC, la provincia de Jujuy tiene una población estimada en 787.436. La unidad de estudio, está conformada por 192.326 habitantes. De éstos, 82.747 corresponden a la población del departamento de San Pedro, 90.315 al departamento de Ledesma y, 19.264 al departamento de Santa Bárbara.



El territorio que constituye nuestra unidad de estudio tiene diferentes denominaciones, según el campo disciplinar que lo describa. Ortiz (2003), desde una perspectiva arqueológica refiere a distintos estudios que han denominado que esta región como Selvas Occidentales (Dougherty 1974), Bosques Occidentales o Sierras Subandinas (Gonzalez 1977), Área Pedemontana (Nuñez Regueiro y Tartusi 1987) y Yungas (Ventura 2001), entre otras. Asimismo, desde otros campos disciplinares de las ciencias sociales, especialmente desde la antropología y de la historia, el territorio es conocido como “tierras bajas”.

Los departamentos que constituyen la unidad de estudio, están ubicados en la cabecera sur del Valle de San Francisco. Se conforma como una zona de gran valor económico, básicamente vinculada a la explotación agroindustrial de la caña de azúcar y de gran variedad de verduras y frutas. Respecto a esta última, la zona de Ledesma y Santa Bárbara se constituyen desde hace varios años en un gran productor citrícola (Bergesio et al 2018). Estas y otras actividades han generado en el territorio un gran dinamismo poblacional, lo cual históricamente ha perfilado y dado sentido a los asentamientos rurales y urbanos en el Valle.

Los centros agroindustriales, fundamentalmente los ingenios azucareros de Jujuy y Salta, han cumplido un papel significativo en el surgimiento de los centros urbanos aledaños a ellos. Según distintas investigaciones (Lagos y Teruel 1989; Santamaría 1986) entre 1880 y 1920 las administraciones de estas empresas, a través de diversos mecanismos, se constituyeron, en fuertes captadores de la mano de obra laboral de las etnias de las tierras bajas: Toba, Wichi, Chorote, Mocoví, Pilagá y Aba-Guaraní. A partir de 1920 hasta los años 1940/1960, aproximadamente, esta política de captación se orientó hacia las tierras altas del Noroeste Argentino y del Sur de Bolivia. Desde fines de la década del ‘60, este caudal de fuerza laboral comenzó a declinar debido a la mecanización incorporada por los ingenios al proceso de cosecha de la caña de azúcar.

De esta manera, las innovaciones tecnológicas de la cosecha tomadas por los ingenios azucareros y sus consecuentes cambios en las políticas de contratación de trabajadores temporarios, constituyeron importantes condicionantes para el desarrollo de las modalidades de asentamiento poblacional. Esto se agudizó aún más, a consecuencia de la inexistencia de una política estatal de planificación y organización del espacio urbano. A su vez, los trabajadores estacionales fueron produciendo estrategias de asentamiento y producción barrial que interactuaban con la dinámica empresarial y con el clientelismo político, para producir un modelo no planificado (al menos por urbanistas) de producción y crecimiento de las ciudades (Jerez y Rabey en Jerez, 2007).

Como ya lo señaláramos anteriormente, la diversa composición poblacional es producto de las distintas oleadas de migración étnica vinculadas a los procesos de producción histórica

de los ingenios azucareros. Por un lado, tenemos una población étnica local de distintos orígenes entre los que se destacan Coyas (de las tierras altas) y Wichis, Guaraníes (de las tierras bajas). Por otro lado, encontramos a sectores de origen europeo, entre los que se destacan los descendientes de españoles e italianos, y además una importante colectividad de descendientes de origen Sirio-Libanés, denominados popularmente “turcos”. La mayoría de los migrantes de ultramar están vinculados a los sectores socioeconómicos más acomodados. Esta situación promovió además una gran mixtura de población criolla (Jerez, 1999).

La salud sexual integral y promoción de la Salud

En una entrevista periodística realizada en mayo de 2018, la licenciada Patricia Morales, ex coordinadora provincial del Programa Educación Sexual Integral de la provincia de Jujuy, señalaba que de acuerdo a estudios realizados desde distintos organismos del Estado nacional y provincial, Jujuy se ubicaba en segundo lugar en embarazos no intencionales en adolescentes; la media nacional es de 15.5, y en Jujuy asciende a 20.5. Hasta 2016, cada 100 embarazos registrados en Jujuy, 20,5 pertenecían a menores de 19 años. En 2017, la tasa fue de 17 puntos. Los números son mayores para la zona de las tierras bajas, que corresponde a los departamentos de San Pedro, Santa Bárbara y Ledesma. En esa misma nota, Morales señaló que “la iniciación sexual...en Jujuy, es alrededor de los 14 años. En la zona del ramal (departamentos San Pedro, Ledesma y Santa Bárbara) baja a 13 años. Esto significa que los/as adolescentes están tomando decisiones sobre su iniciación sexual, en la soledad sin el acompañamiento de información y sin contención. En esa nota, Morales atribuyó que la situación se debía, por un lado “a la falta de conocimiento e información que manejan las y los adolescentes”, y por otro, “está comprobado que no hablar de este tema; no dar la información fehaciente, veraz, fidedigna y confiable a los/as adolescentes nos ha traído a este podio, lamentable, del segundo puesto del embarazo no intencional en la adolescencia”.

En estudios realizados por la Unidad de Investigación en la región, durante los años 2017 y 2018, se identificó que los/as adolescentes expresan la falta de comunicación en general, y más aún sobre el tema de salud sexual con los/as adultos/as responsables de la unidad familiar. Según la perspectiva de los/as adolescentes, es difícil establecer el diálogo en la familia, entre ellos/as y sus padres y madres, y con otros integrantes de las familias; esta situación se enfatiza aún más en contextos rurales. No obstante, a la hora de comunicar algunas situaciones vinculadas a la sexualidad son las adolescentes mujeres, por sobre los adolescentes varones, las que logran entablar algún tipo de comunicación con su familia. Este punto fue tomado como referencia central para el desarrollo de la propuesta de extensión.

En cada ingreso al campo, se procedía a realizar un sondeo sobre aspectos contextuales de las instituciones y su ámbito de incidencia. A partir de comentarios de docentes y equipos directos, se identificó que, si bien venían trabajando algunas acciones en el marco de la ESI y abordando la temática en Jornadas institucionales, no contaban con el acompañamiento del programa jurisdiccional. Es decir, habían sido invitados a una capacitación, hace varios años, los/as directores/as y un/a docente de áreas específicas como Biología, Educación para la Salud o Educación Física. Sin embargo, no se procedió a desarrollar un acompañamiento de la posterior aplicación institucional, no recibían visitas ni seguimiento por parte del Ministerio de Educación y sus equipos. Atribuían tal situación, al hecho de ser establecimientos alejados de los centros urbanos, con dificultades de acceso geográfico, económico y administrativo. Percibían las posibilidades de labor en las ciudades céntricas a diferencia de poblados rurales como éstos y las diferencias del acceso y resguardo activo de derechos humanos.

A este panorama se le sumaba el hecho de que la mayor parte del plantel docente que trabaja en las escuelas no vive en aquellos lugares, sino en las ciudades capitales o zonas aledañas y urbanas. Esto se debe, según sus comentarios, a la escasez de oferta laboral y el interés en sumar antecedentes, para luego trasladarse a escuelas más cercanas al domicilio legal.

Los/as docentes entrevistados/as, refieren que suelen desarrollar experiencias áulicas introductorias, tratando contenidos como reproducción humana, anatomía. Contenidos con fuerte contenido biológico. Sin abarcar, dadas las limitaciones temporales, el contenido integral de la política de la ESI, tal como se exige por ley: “Se nos bajan desde capital las normativas, pero no hay un acompañamiento genuino sobre los ejes que se plantean. No llegan hasta lugares como estos”. Pareciera que el contexto de ruralidad tiene relevancia con el tratamiento de algunos temas, así como lo tiene en la composición familiar altamente vulnerable. Sin embargo, aunque geográficamente se identifican grandes distancias a los centros urbanos, la tecnología ha posibilitado el acceso a la información que circula en los medios de comunicación.

Los embarazos no intencionales y las ITS en la población adolescente, significan un serio problema (económico, social, familiar, entre otros), cuya complejidad es abordada desde las políticas públicas nacionales y provinciales, con la aplicación de diversos programas y acciones de gestión de gobierno, a través de un modelo estandarizado de intervención. Esto, en ocasiones lleva al fracaso de dichos programas, por no contemplar la diversidad de la población adolescente y de cada contexto particular, como lo es el caso de los ámbitos rurales. Algunos trabajos sostienen, y esto se ve plasmado en esta experiencia de extensión también, que los/as adolescentes de las tierras bajas de la provincia de Jujuy, conforman familias a temprana edad, que suelen ser extensas y residen en pequeñas unidades habi-

tacionales que, en algunos casos, carecen de los servicios elementales y están constituidas en un rango aproximado de 7 a 10 integrantes (Jerez 2011; Santamaría 2010). En ese sentido (Vilca y otros 2009), en relación a la composición familiar, exponen que la gran cantidad de hijos/as se debe a dos razones: primero debido a la fuerte impronta (desde momentos de la colonia) de la iglesia respecto al control y sanción sobre las prácticas abortivas, y segundo, como una respuesta estratégica para garantizar la reproducción material de las familias de los sectores populares.

Cabe destacar que las experiencias de aprendizaje que se propusieron para los encuentros con las familias, se han realizado desde el enfoque de promoción de la salud, entendido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) como “el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud”. Este concepto se pone en práctica usando enfoques participativos; los individuos, las organizaciones, las comunidades y las instituciones colaboran para crear condiciones que garanticen la salud y el bienestar para todos.

Las acciones se llevaron a cabo desde la educación para la salud, la que puede entenderse como “acciones educativas basadas en la comunicación asertiva y la vincularidad que facilitan procesos dialécticos de transformaciones personales y sociales, generando en el ser humano –integrado con sus entornos sociales y naturales– actitudes y comportamientos, que le permitan desarrollar capacidades biopsicosociales, tomar decisiones que hacen a su propio estilo de vida y construir proyectos de autosuperación con otros”, Gaggero (2005). Por ello, es que se buscó posibilitar, eventualmente, que los/as adultos/as vivan una sexualidad libre, plena y respetuosa de las elecciones de cada uno y que puedan acompañar a sus hijos/as y otros en ese camino. La Educación para la salud, es la disciplina que aporta el mayor conjunto conceptual desde donde se aborda el presente trabajo. Así, las nociones de salud sexual, educación sexual integral, prevención y promoción de la salud, constituyen el marco teórico conceptual desde donde se realizó el abordaje participativo propuesto.

Desarrollo de la experiencia de extensión universitaria: UNJu-FHyCS-Instituciones educativas de nivel medio

Los motivos centrales de la construcción de esta propuesta de extensión, se basan en la demanda generada por las propias instituciones de generar un vínculo con la Universidad. Esto, para dar respuesta a las diferentes necesidades institucionales de formación y práctica, mencionadas en párrafos anteriores. Estos propios actores identifican problemáticas como embarazo adolescente, situaciones de abuso, alcoholismo, adolescentes escolarizados que migran de institución en institución escolar, así como lo hacen sus familias en busca de tra-

bajo. Estas realidades fueron dialogadas en los encuentros llevados a cabo en los espacios escolares como instancia inicial, buscando resignificar su rol como promotores de salud y salud sexual.

Por su parte, las familias manifestaban demandas puntuales al respecto. Habían sido padres y madres adolescentes. Explicitaban que no lograban hablar de estos temas con sus hijos, no por falta de interés, sino –según ellos referían– “por no saber cómo hacerlo”. Anunciaban su conformidad de que se aborde la ESI en las escuelas y expresaban intención de participar de instancias de encuentro, para el fortalecimiento de los vínculos con sus hijos/as.

Así, vinculado al contexto socio cultural, geográfico y económico que se describe, pudieron identificarse como problemáticas de salud y educación sexual, que requerían atención prioritaria: falencias en la atención y el cuidado de la salud sexual desde los primeros años de vida, en las comunidades rurales; dificultades en el abordaje educativo de la ESI en el nivel; problemáticas en el entorno familiar, respecto a la atención de la salud sexual, el cuidado del cuerpo, prejuicios y desconocimiento en torno a la ESI.

Tanto de los registros iniciales, llevados a cabo a partir de las observaciones y entrevistas, así como de los cuestionarios utilizados en la presentación, se recabaron diferentes datos de los padres, madres y tutores/as. La edad promedio de los padres y las madres, es de un rango entre 35 y 45. Tienen en su mayoría, entre 1 a 4 hijos en edad escolar. En entrevistas realizadas, las adolescentes madres expresaron que les hubiera gustado poder conversar de estos temas con sus padres, aunque señalan que “*hablar con ellos es difícil*”, “*tengo miedo de hablar con mi mamá*”, “*si mi papá se entera que...*”. Hablar sobre sexualidad, aún es considerado un tema tabú al interior de las familias. Por un lado, son pocos los padres, madres y tutores/as de los/as estudiantes que asisten a los colegios secundarios rurales, donde la mayoría no ha terminado los estudios primarios, o la escolarización secundaria. Por otro lado, los/as adultos/as están mucho tiempo fuera de sus hogares por la actividad laboral; a lo cual hay que sumar, en muchos casos, fragmentación familiar. Estas variables transforman el contexto en un espacio poco propicio para hablar cualquier tema en general debido a la alta sensibilidad que impregnán las relaciones, y mucho más un tema como el de la salud sexual y reproductiva, que como se señaló es aún considerado tabú. Esto último, puede deberse a la poca información que los progenitores tienen respecto al tema, que los lleva a reproducir un modelo familiar en donde la comunicación entre sus miembros presenta serias falencias.

En ese marco, la realización de este proyecto adquiere gran relevancia, pues ofrece la generación de espacios de concertación y de diálogo. En primer lugar, porque propicia el acceso a un tipo de información que gran parte de padres, madres y/o tutores no tenían o no la consideraban prioritaria o relevante. Y, en segundo lugar, generó procesos de empoderamiento

(en distintos temas, además de aquellos relacionados a la sexualidad), no solo con los/as adolescentes, sino en su entorno familiar y social.

La actividad de extensión se propuso generar procesos de empoderamiento respecto al conocimiento y ejercicio de la salud sexual, tanto en los/as adolescentes como en sus padres, madres y/o tutores/as. A la vez que intentó promover canales de comunicación al interior de las unidades familiares, para propiciar instancias de diálogos intergeneracionales sobre el tema de la salud sexual.

Se desarrollaron instancias de trabajo para la construcción y/o fortalecimiento de conocimientos y habilidades y/o capacidades respecto a:

- Cuidado del cuerpo y la salud
- Ejercicio de los derechos
- Valoración de la afectividad y las emociones
- Respeto por la diversidad
- Reconocimiento de la perspectiva de género
- Propiciar ambientes de diálogo intergeneracionales entre los/as adolescentes, con sus familiares y/o educadores.

Los aportes para el trabajo de campo en las etapas de relevamiento como en la de talleres con los/as adultos/as, fueron tomados desde el marco instrumental participativo del trabajo social y la Educación para la salud. Se ha considerado conveniente, durante los primeros meses de ejecución del proyecto de extensión, realizar actividades de relevamiento y prospección con los padres, madres y/o tutores/as, sobre el conocimiento que estos tienen respecto a la salud sexual, entre lo que se destacan el conocimiento del cuerpo, el cuidado respecto a los métodos anticonceptivos y las ITS. Esto, a los fines de establecer un diagnóstico sobre el manejo de los contenidos sobre salud sexual en los padres y/o tutores, para poder trabajar sobre los vacíos de contenidos e información que presente el diagnóstico. En esta instancia se aplicaron entrevistas abiertas y semiestructuradas (Yuni y Urbano, 2014:83) a los padres, madres y/o tutores/as de los/as estudiantes. El registro de las entrevistas, como todo el proceso de los proyectos de investigación y de extensión, tuvo una base etnográfica (Guber 2001, 2005; Taylor y Bogdan, 1992).

Se consideró como pertinente a los objetivos del proyecto, la recolección de datos sobre los conocimientos y saberes, que tienen los adultos/as tutores/as sobre sexualidad y el abordaje con los/as adolescentes. Las primeras convocatorias a las familias no tuvieron los resultados

esperados, ya que hubo poca asistencia por parte de los/as adultos/as. Por lo que se recurrió como estrategia el envío de notificaciones formales por parte de las autoridades educativas, invitando a participar de las mismas y otorgando su aval a la experiencia. Esto llevó a redireccionar el proyecto de acuerdo a las particularidades, ritmos y tiempos, buscando nuevas estrategias que permitan una participación activa de los/as adultos/as.

Para cumplir con los objetivos propuestos se implementaron una serie de actividades basadas en la participación de los beneficiarios/as del proyecto. En los primeros encuentros se desarrollaron entrevistas grupales o grupos focales para relevar la perspectiva de los participantes respecto a la problemática que se pretende abordar. Esto permitió definir con mayor assertividad el tipo de estrategias que se emplearían luego en los talleres y reuniones.

La metodología que se empleó para ello fue de carácter participativo, a través de talleres intensivos en los que se dio prioridad a la interacción de los/as asistentes. Los talleres fueron planificados por el equipo de trabajo, dando prioridad al empleo de técnicas participativas y vivenciales para el fortalecimiento de lazos entre adolescentes, padres, madres y docentes, partiendo de las experiencias vividas por la población de estudio. El proceso de trabajo de extensión, se realizó con materiales propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación, y materiales de elaboración del equipo de investigación.

Se abordaron algunas líneas prioritarias, que demarcaron el camino a seguir como equipo extensionista:

- Propiciar la formación permanente del grupo extensionista en el diseño, ejecución y evaluación de una experiencia de extensión universitaria, sobre contenidos vinculados a la ESI-Adolescencias-Familias-Educación-Nivel secundaria.
- Construir información local referente al conocimiento cultural y familiar sobre la sexualidad y adolescencias y, de antecedentes de acciones vinculadas a la ESI en las instituciones.
- Implementar espacios de encuentro con las familias de los/as estudiantes del nivel.
- Establecer propuestas de trabajo en conjunto con los actores educativos y las familias, para la construcción de estrategias integrales y educativas acordes a las particularidades de cada institución.
- Generar conocimiento local a partir de la sistematización y difusión de la experiencia.

Tanto los/as docentes universitarios, los/as egresados/as y estudiantes universitarios se encargaron de afrontar una labor común con distintos grados de responsabilidad, pero en igualdad de compromiso. La multiplicidad de acciones se orientó al registro y análisis de datos contextuales, entrevistas de sonde inicial con estudiantes y docente, desarrollo de

encuentros con las familias, elaboración y presentación de trabajos en reuniones científicas, preparación de informes y artículos para publicación, entre las más relevantes. Se estiman como aportes del proyecto a la formación académica de los estudiantes y egresados/as participantes como equipo extensionista: una formación en prácticas de intervención en territorio; el acompañamiento a la culminación de tesis de grado, puesto que algunos de ellos orientan sus proyectos de tesis de grado y posgrado a temas vinculados a género-sexualidad-salud sexual; el fortalecimiento de competencias profesionales en formación; la consolidación de marcos conceptuales y teóricos de cada disciplina.

Conclusiones generales y conocimientos construidos

Del trabajo realizado en los establecimientos escolares seleccionados, se observaron resistencias al momento de hablar sobre las vivencias de la propia sexualidad y que, el escaso conocimiento sobre temas relacionados a la sexualidad lleva al adulto a evitar la conversación con sus hijos, por las posibles preguntas que pudieranemerger. Esta inseguridad manifiesta, tendría origen en la historia familiar, ya que afirman que ellos mismos/as tampoco recibieron información o educación sobre la sexualidad en su contexto familiar y educativo.

Por otra parte, para el/la adulto/a, prevalece la idea de asociar sexualidad con genitalidad y sexo, como un componente biológico y de anticoncepción. De acuerdo a los testimonios y expresiones de las madres existe un gran temor de que las jóvenes empiecen con relaciones de noviazgo, ya que consideran que consecuentemente terminan siendo madres adolescentes o formando una familia a temprana edad. Este mensaje se emite desde el temor, y se pone énfasis sobre el castigo social que sufre una adolescente embarazada. La educación sobre sexualidad no se asocia a la idea de placer, disfrute, autocuidado o libertad, esto reafirma la necesidad de continuar trabajando en la desmitificación y revalorización de la sexualidad como parte del proceso de crecimiento de los/as adolescentes.

La apertura de las autoridades de cada institución denota la predisposición al tratamiento de la temática en base a los objetivos curriculares de la Ley de Educación Sexual, que establece la obligatoriedad de su aplicación en el ámbito educativo. Sin embargo, las políticas educativas establecidas para el cumplimiento de dicha temática, no siempre tienen alcance en el ámbito cultural y social de ciertas poblaciones, al desconocer los propios procesos culturales de los contextos rurales. Por ello, resultan ineficaces, cuando no, directamente inaplicables. La disposición, casi expresada en necesidad urgente de pedido, por parte de los directivos, representa posiblemente esa brecha entre las leyes y dinámica propia de cada pueblo.

Los/as adultos/as referentes de las/os adolescentes escolarizados/as asumieron compromisos de diálogo en relación a la construcción de nuevas miradas desde donde pensar la sexualidad. Y, el papel central de éstos/as, para que los/as estudiantes logren conformar una alta calidad de vida, saludable y en resguardo de sus derechos, una ciudadanía crítica y plena. En este sentido, enfatizaron en el valor de acciones como las propuestas por este proyecto que orienta al trabajo de la promoción de la salud sexual integral, integrando y comprometiendo distintos actores. Para éstos últimos, conocer sobre la ESI permitirá avanzar con seguridad y en conjunto sobre sus propósitos de acompañamiento y cuidado familiar.

De una forma metafórica, se puede expresar, sobre todo en las zonas rurales de las tierras bajas de la provincia de Jujuy, que la escuela es el hogar, el barrio, la esquina donde se encuentran los/as jóvenes, el pueblo. Ese espacio físico y simbólico que se convierte en una extensión de la vida cotidiana (privada) de los lugareños. Y si bien en un primer momento esta característica no parece notable, en el proceso de análisis del trabajo realizado comienza a tomar protagonismo. Se hace necesaria la permanencia en el lugar para poder interpretar los movimientos significativos que hacen al contexto local.

A partir de estas experiencias se ha logrado construir una mayor apertura a las iniciativas sobre ESI y mayor protagonismo en el abordaje de la política educativa. Se visualizó a la escuela formalmente, como posible espacio efector de promoción de la salud, y se asumieron compromisos con la adecuación de propuestas a futuro. Se propuso motorizar en pos de estos objetivos, los espacios de encuentro y vinculación entre los jóvenes y familias. Y se acordó que estas iniciativas no alcanzarán las metas esperadas, si es que no se llevan a cabo con continuidad, entre los distintos actores educativos.

Instituciones como estas (con características rurales), donde se reparte el almuerzo, la merienda, se transita, se permite entrar y salir sin solicitar permiso previo, aun siendo una persona ajena a la institución, donde sus puertas se encuentran abiertas invitando a la entrada y dispuestas a la circulación, demuestra su conexión con el resto de la comunidad. Ello da cuenta del rol que ocupa la institución educativa en la población, porque se constituye así, en una suerte de extensión de cada uno de los hogares del pueblo.

Clifford Geertz sostiene que debemos mirar a los procesos socioculturales, a la cultura como contexto (1990), en ese sentido, la escuela/el colegio constituye un espacio, un lugar en donde el adolescente puede expresar su esencia (conversar, discutir, encontrarse con sus pares, consumir bebidas, cigarrillos, etc.). Tal como se señalara anteriormente, el uso del espacio y del tiempo de los/as adolescentes en el colegio, se constituye en una suerte de extensión de sus propios hogares. Así el espacio escolar es apropiado y resignificado a

los intereses de los jóvenes. Guber concluye, “la reflexividad inherente al trabajo de campo consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente y la de los actores o sujetos/objetos de investigación”, (2011:50), y conduce a tener en cuenta que la prolongada relación con la comunidad en general (en sentido etnográfico) y no sólo con el cuerpo directivo de cada colegio, puede permitir en un futuro llegar a construir conocimientos más precisos, acerca de los interrogantes respectivos que responden al proyecto.

La vida de los pueblos rurales de sectores en proceso de desarrollo habitacional y económico, poseen diversas expresiones culturales en las relaciones que establecen con las instituciones educativas que pertenecen a cada comunidad. El desafío, quizá, se presente en torno a la necesidad de comprender dichos procesos. Esto puede permitir plantear otros proyectos y estrategias de extensión (intervención, investigación, etc.) acordes al contexto local.

Bibliografía

Aramayo, S., Flores, N. y Jerez, O. (2018). Embarazo y maternidad en la adolescencia: un abordaje preliminar. En: *IV Jornadas Jóvenes Investigadores*. 25 y 26 de octubre. FHyCS-UNJu. Jujuy.

Bejarano, I. y Flores, N. (2011). *Informe final sobre los resultados del estudio de casos y controles sobre el embarazo adolescente en la provincia de Jujuy*. SeCTER - FHyCS - UNJu. Jujuy. Argentina.

Bergesio, L., Golovanevsky, L y Gonzalez, N. (2018). *Jujuy en su encrucijada: recorridos socioeconómicos de la provincia*. 1a ed. AveSol Ediciones.

Dougherty, B. (1974). *Análisis de la variación medioambiental en la subregión arqueológica de San Francisco* (Región de las Selvas Occidentales-Subárea del Noroeste argentino) Etnia 20:1-11.

Flores, N., Aramayo, S. y Jerez, O. (2018). Los conocimientos y cuidados que tienen los y las adolescentes sobre su salud sexual y reproductiva. En: *III Jornadas de Investigación en Educación para la Salud en Contextos Diversos*. FHyCS-UNJu. 30 y 31 de agosto. San Salvador de Jujuy.

Gaggero, D. (2005). La educación para la salud como marco disciplinar y como estrategia para un abordaje integral de las problemáticas socio-educativas-sanitarias de hoy. *Apuntes de la cátedra Introducción a la educación para la salud*. Carrera de Licenciatura en Educación para la salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Geertz, C. (1990). La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Geertz, Clifford (1990) *La interpretación de las culturas*.

González, A. R. (1977). *Arte precolombino de la Argentina. Introducción a su historia cultural*. Filmediciones Valero.

Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Grupo Editorial, Norma.

Guber, R. (2005) (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós.

Guber, R. (2011). El trabajo de campo: un marco reflexivo para la interpretación de las técnicas. En Guber Rosana (2011). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Ed. Siglo XIX. Argentina.

INDEC (2022). Recuperado: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-24>

Jerez, O. (1999). *De Evacuados a Asentados. San Salvador de Jujuy*. EDIUNJu.

Jerez, O. (2011). Los guaraníes y los procesos de vinculación: trabajo y educación una mirada sobre la situación de los guaraníes en San Pedro de Jujuy. En Cruz, Enrique Normando (Editor). *Identidad y etnicidad en las Yungas de la Argentina*. Editorial Purmamarka. Argentina.

Jerez, O.; Santillan, A. y López, A. (2009) El otro lado de la vía. La estación de trenes y la dinámica socioeconómica en los albores de San Pedro de Jujuy. Educación e investigación en múltiples contextos. Instituto de educación Superior n 9. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Jujuy.

Lagos, M. y Teruel A. (1989) Composición del sector laboral en la industria azucarera jujeña en la etapa de despegue. Cuadernos N° 1. FHyCS. UNJu.

Nuñez Regueiro, V. Y M. Tartusi (1987) Aproximación al estudio del Área Pedemontana de Sudamérica. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología 12:125-160. Buenos Aires.

Organización Mundial de la Salud (2016) ¿Qué es la promoción de la salud? Disponible en: <https://www.who.int/features/qa/health-promotion/es/>

Ortiz, G. y Ventura, B. (Editoras) 2003. La mitad verde del mundo andino. Investigaciones Arqueológicas en la Vertiente Oriental de los Andes y las Tierras Bajas de Bolivia y Argentina. EDIUNJU. FHyCS, UNJu. Jujuy.

Santamaría, D. (1986) Migración laboral y conflicto Interetnico. El caso de los migrantes indígenas temporarios a los ingenios azucareros saltojujeños. En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, N° 3. Agosto 1986: 357-375.

Santamaría, D. (2010) Cambio e identidad entre los Guaranes del Ramal Jujeño. Editorial Purmamarka, Jujuy. Argentina.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados. Ed. Paidos. Barcelona, España.

Ventura, B.N. (2001) Los últimos mil años en la arqueología de las Yungas. En: Historia Argentina Prehispánica. E. Berberian y A. Nielsen (editores), Tomo 1 447-492. Brujas, Córdoba.

Vilca V., Jerez O. y Alderete E. (2009) Las prácticas socioculturales y consumo de cigarrillo entre los jóvenes guaraní de Jujuy, Argentina. Cuaderno FHyCS-UNJu. N°37. Jujuy. Argentina.

Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2014) Técnicas para Investigar, Volumen 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.

Licencia Creative Commons

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



CONVERSACIONES

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

Tierra libre para los títeres

Bibiana Amado | bibyamado@gmail.com | Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Carlos Szulkin | programasext@ffyh.unc.edu.ar | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Daniel Lemme | lemmedaniel@yahoo.com.ar | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

José María Bompadre | jomabom@yahoo.com.ar | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

El teatro de títeres es un valioso dispositivo de simbolización crítico que permite construir diferentes preguntas en relación a la crianza de lxs niñxs, la escuela, el ambiente y el mundo del trabajo, entre otros.

Entre los meses de julio y octubre de 2021, el Área de Intervención y Acompañamiento Territorial de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y el Programa Escuela, Familias, Comunidad, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, desarrollaron un taller de títeres virtual denominado Tierra libre para los títeres .

La propuesta estuvo destinada a un grupo de cuarenta docentes, de siete escuelas públicas en contextos de alta vulnerabilidad social en el noroeste de la ciudad de Córdoba.

En este encuentro, Carlos Szulkin¹, Bibiana Amado², Daniel Lemme³ y José María Bompadre⁴, conversan sobre el sentido y alcance pedagógico y social del teatro de títeres en la escuela primaria.

¹ Psicólogo, titiritero e integrante del equipo técnico de la Secretaría de Extensión de la FFyH, UNC.

² Docente de la Facultad de Lenguas, UNC.

³ Psicólogo y coordinador del Programa Escuela, Familias, Comunidad del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y docente en la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC.

⁴ Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Secretario de Extensión de la FFyH, UNC durante el período 2017-2022.

Les invitamos a recorrer esta experiencia organizada en cinco bloques, a través de los cuales puede comprenderse el proceso de trabajo, sus complejidades y la potente capacidad comunicativa del dispositivo.

Bloque 1: El teatro de títeres como dispositivo de simbolización crítica en la escuela

Bloque 2: Algunos sentidos para pensar el uso de los títeres

Bloque 3: Infancias, escuelas, arte y autorías

Bloque 4: El vínculo pedagógico y la mediación tecnológica

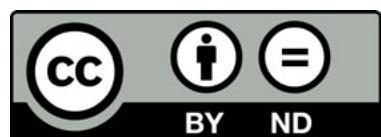
Bloque 5: Nuevos horizontes de trabajo

Entrevistador:

José María Bompadre. Integrante del Equipo Editorial, Revista E+E: estudios de extensión en humanidades. Secretario de Extensión de la FFyH durante el período 2017-2022.

Hacé click en el link y mirá la experiencia

<https://www.youtube.com/watch?v=rmL-qMjT2G8>



Licencia Creative Commons

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

Filosofar con niñxs

Ayelén Branca | ayelen.branca@mi.unc.edu.se | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Constanza San Pedro | constanzasanpedro@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Sergio Andrade | asergio29@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

El proyecto **Filosofar con niñxs** que llevan adelante profesorxs, egresadxs y estudiantxs de la Escuela de Filosofía de la FFyH en distintas escuelas y bibliotecas de nuestra ciudad, forma parte, desde 2020, de los programas de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

“Reivindicamos una filosofía que se aleja un poquito del mármol y tiene que ver con el encuentro, con la acción y el contacto con los otros y las otras”, dicen Sergio Andrade, Constanza San Pedro y Ayelén Branca, en esta conversación con la revista E+E.

Además, afirman que si bien el trabajo que realizan siempre fue extensionista, prefieren hablar de diálogos y/o co-producciones con la comunidad de la que forman parte. En el caso de Filosofar con Niñxs, la producción de conocimiento resulta del intercambio con esxs “otrxs tan otrxs”, que son lxs niñxs.

En esa línea, explican que, fundamentalmente, se trata de poner en tensión los preconceptos del mundo adulto con respecto a las infancias y de generar estrategias para que lxs niñxs tomen la voz y manifiesten qué piensan y qué sienten sobre algunas cuestiones que les interesa poner en juego, como la política, el cuerpo, la sexualidad, entre otros temas con los que trabajan frecuentemente.

Además, nos cuentan sobre una de sus últimas publicaciones: *Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones*, reseñada también en esta edición de E+E.

Hacé click en el link y mirá la experiencia

<https://www.youtube.com/watch?v=9XUmDxlNbN4>



Licencia Creative Commons

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

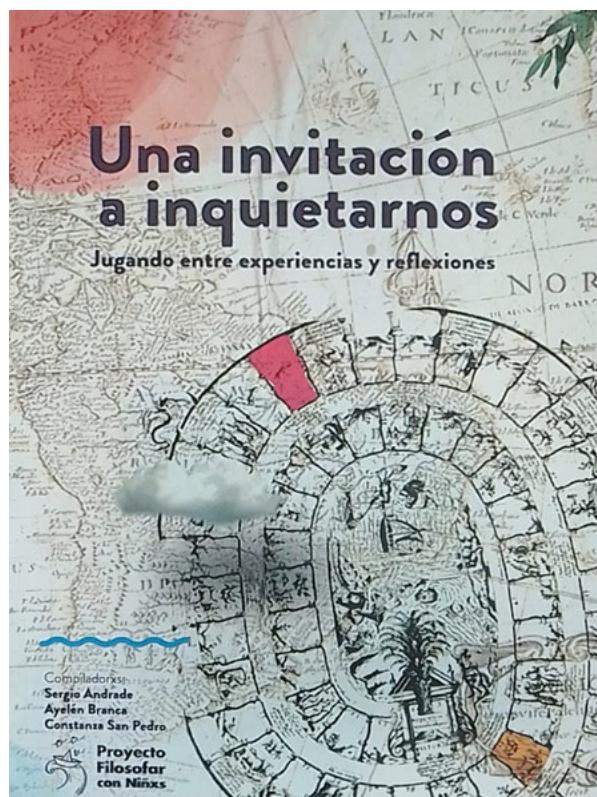
RESEÑAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

Una invitación a inquietarnos.

Jugando entre experiencias y reflexiones



Nóel Martínez¹ | mnoelm36@gmail.com | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Datos bibliográficos de la obra: Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones. Compilado por Sergio Andrade, Ayelén Branca y Constanza San Pedro. Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC | Córdoba – Argentina. ISBN 978-950-33-1654-2. 332 páginas. Año de publicación: 2021.

Autorxs: Sergio Andrade, Ayelén Branca, Constanza San Pedro, Matías Borrastero, María-Cruz, Alejo González, Magalí Herranz, Julieta Jaimez y Sandra Lario.

¹ Nóel Martínez – Integrante del Programa de Extensión “Infancias y derechos en territorio” - Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC.

Y vos, ¿pensás que fuiste descubierto o inventado? ¿Te gusta más descubrir inventos o inventar descubrimientos? Mirá, si no lográs descubrir las respuestas, podés inventarlas.
(Eugenio Roda, 2018)

Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones, es una obra que nos mueve y con-mueve. Nos invita a salirnos de los lugares de confort, del lugar del saber. Nos conmueve con las experiencias compartidas con niñxs que fueron parte de los múltiples talleres, nos convidan un poquito de esas experiencias incorporando las voces de lxs autorxs: niñxs y adultxs en constante aprendizaje. Lxs autorxs nos proponen adentrarnos al mundo de la filosofía, del hacer filosofía, en vínculo con las infancias y la educación.

Organizado en cuatro partes -Infancias y política; Territorialidades; (i)lógicas y Sexualidades- el libro nos va introduciendo en una experiencia filosófica que nos propone deconstruir representaciones de las infancias, y lo hace de la mano de una invitación muy original: “Retornar a la niñez para recuperar la infancia”, la propia, la que habita en cada unx de nosotrxs. La obra consta, además, de una introducción que nos permite conocer la historia del proyecto “Filosofar con Niñxs”. Un proyecto de extensión que tuvo sus inicios allá por el año 1995 y que desde entonces no ha parado de andar, de generar movimientos en múltiples territorios. También nos ofrece algunas “des-instrucciones” para iniciar uno de los posibles recorridos por el libro.

El prólogo de Juan Pablo Álvarez nos permite adelantarnos al carácter coral de la obra, y nos acerca sus sensaciones al encontrarse con el texto. También nos invita a dejarnos afectar a medida que nos vamos sumergiendo en el mundo de la filosofía y de las infancias.

Infancias y política. El capítulo de apertura nos presenta la primera invitación. Una invitación a incomodarnos; a re-pensar; a de-construir sentidos y significados vinculados a las infancias.

En ese sentido, nos acercaremos, de la mano de lxs autores, a formular nuevas preguntas o renovar las ya existentes desde otra perspectiva, con un lenguaje de niñxs, centrado en las infancias para pasar a pensar y descubrir junto a ellas. Darles la voz, escucharlas y quitarles la etiqueta de lo inacabado; lo menor; lo ingenuo (vistas desde la mirada adultocéntrica) para filiarlxs como sujetxs politicxs de la sociedad.

Otra de las invitaciones es a pensar los formatos en educación. En palabras de Sergio Andrade: “El dispositivo taller como práctica política alternativa”. Lxs autorxs se detienen en este apartado para permitirnos conocer los sentidos que como proyecto han construido en relación al formato taller. Una modalidad privilegiada para la planificación de los encuentros en territorios y a través de la que se asomarán las voces de lxs participantes del proyecto: niñxs, docentxs, familiarxs.

Territorialidades. En este apartado lxs autorxs reflexionan en torno a una pregunta central en educación, en particular en aquella pensada para y con las infancias: “¿Es posible llevar adelante prácticas educativas transformadoras en el marco de las escuelas, generando espacios alternativos y de resistencia a su propia génesis?”. A partir de allí, y para empezar a entramar algunas pistas en esa línea, desde las experiencias del proyecto, la invitación es a dialogar, a permitir el ingreso de otros discursos; los de las pedagogías críticas y de la educación popular.

En ese sentido, los territorios en los que las infancias circulan, se vinculan, habitan y se habitan, no son leídos como territorios en pugna, sino, todo lo contrario, como aquellos espacios que despliegan prácticas no neutrales. Por ende, se habilita u obtura el lugar de las experiencias que abrazan procesos educativos emancipatorios, en los que aparezcan múltiples y singulares cuerpos, deseos y voces.

(i)lógicas. Se propone realizar un cuestionamiento al orden escolar, en particular al lugar de la filosofía en la currícula. Lxs autorxs se posicionan críticamente sobre el lugar de la disciplina. La que parece quedar reducida al estudio de la lógica con una finalidad propedéutica. En esa línea proponen, desde el proyecto Filosofar con Niñxs, echar mano de expresiones artísticas –literatura, cine y libro álbum, entre otras– para introducir a lxs niñas en el pensamiento filosófico, en el que la argumentación; el debate; lo absurdo pasen a ser modos de conocer y re-conocer lo que les sucede en las aulas; escuelas y barrios en los que habitan. A partir de allí, se deduce el carácter situado que proponen lxs autorxs de hacer filosofía y, por ende, visibilizar la tensión existente en los modos escolarizados de construir conocimientos.

Hacia el final del capítulo, nos acercan reflexiones respecto al lugar político y sexual de la educación. Esas reflexiones van en la línea de transparentar la imbricación política y sexual de la educación. Lo que a mi entender, es una invitación necesaria para acercar a cada educadora y educador: desentamar y volver visible el carácter sexual y político que queda solapado bajo otras formas –contenidos escolares, normas de convivencia, y otras tantas–.

Sexualidades. Luego de reflexionar sobre el carácter sexual de la educación, lxs autorxs nos convidan algunas experiencias en torno a las sexualidades de lxs sujetxs que hacemos educación y sobre la Educación Sexual Integral en las escuelas.

La idea de normalidad (mejor dicho de anormalidad), vinculada a los cuerpos de las infancias, se deja ver hasta en pequeños gestos que en las escuelas están naturalizados y que parecieran no tener que ser reflexionados y analizados críticamente. Desde los registros de asistencias, hasta los baños (divididos en varones y mujeres) nos permiten ver cómo esa matriz heteronormativa se produce y reproduce en las escuelas.

En este capítulo, lxs autores nos acercan reflexiones teóricas respecto a la construcción de las identidades. En ese sentido, nos invitan enfáticamente a recorrer textos que nos permitan salirnos de definiciones acabadas para dar lugar a las incertezas. Esa invitación nos la dejan plasmada de un modo muy particular y cautivante: “Pensar la infancia como tiempo-espacio cuir”.

¿Qué es lo inquietante de esta obra? A lo largo de todo el texto se asume un fuerte posicionamiento político-pedagógico que no redunda en una crítica a las instituciones históricamente diseñadas para la transmisión de los saberes culturalmente válidos, sino que nos invitan a transformar las formas de hacer educación; de hacer escuela, barrio y familia con/junto a las infancias.

Trastocar un orden hegemónico que corre a las infancias del ideal colonial de niñxs autónomxs para pasar a ser infancias emancipadas y emancipadoras, partícipes de la transformación social de la mano de la filosofía emancipadora, en constante cuestionamiento. En palabras de Walter Kohan “(...) una pedagogía de la pregunta, aquella que aprende y enseña a preguntar; preguntando y preguntándose...” (2020, p.175).

Podemos leer esta obra como texto académico que se posiciona en relación a las infancias y los modos en que se construyen conocimientos, es decir, en su carácter político-pedagógico. Pero también, podemos adentrarnos a conocer la experiencia e imaginar cómo esas voces fueron dialogando en los diversos talleres, esto es, en su faceta didáctica-metodológica del hacer filosofía entre las infancias y lxs adultxs en múltiples territorios. Por supuesto, ambos recorridos están estrechamente vinculados.

Para concluir, deseo remarcar y valorar la amorosidad y cuidado que lxs autorxs han puesto a lo largo de toda la obra. También destacar, por un lado la generosidad con la que se componen con lxs lectorxs las propuestas de taller que han diseñado para cada territorio y, por

otro, la “Nota sobre el uso del lenguaje”, desde esas primeras páginas quedan planteadas preguntas; reflexiones; posiciones y, quizá, incomodidades.

La invitación está hecha.

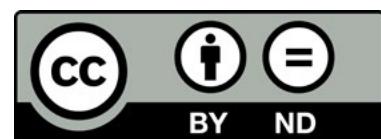
Bibliografía

Kohan, W. (2020). Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica. Clacso.

Roda, E. (2019). Un árbol crece y nadie le pregunta por qué. Portaculturas.

Licencia Creative Commons

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



DEBATES AUDIOVISUALES

¿Qué encontrarás en esta sección?

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

Red de orquestas barriales

Susana Andrada | suandrada@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recepción: 22/04/2022

Aceptación final: 25/04/2022

El relato audiovisual presenta el trabajo colectivo de la Red de Orquestas Barriales de Córdoba, una organización movimientista y autogestiva, conformada por 7 agrupaciones musicales. Desde una enseñanza que abreva en pedagogías críticas, se comparten saberes desde el juego, la libre experimentación, y la formación entre pares. Esto hace que más de 200 niñas, niños y jóvenes de sectores populares, encuentren en las orquestas, un espacio para el desarrollo de sus potencialidades artísticas y sociales.

La Red propone acciones que impugnan las desigualdades sociales, y se sostiene en la convicción de que la producción artística individual y colectiva es un elemento vital de la dignidad de los pueblos. Por ello, al tiempo que se enseña y aprende, se teje comunidad, entramando esfuerzos de diferentes actores en la realización de derechos.

La producción audiovisual fue realizada por estudiantes de la Cátedra “Elementos de la Psicología Social” de la Carrera de Cine, de la Facultad de Artes, durante el año 2019; como actividad de su cursada, y se constituyó en un aporte significativo para dar visibilidad a la Red desde las voces de algunos/as de sus protagonistas. Actualmente estudiantes de las Carreras de Trabajo Social y Psicología de la UNC realizan prácticas extensionistas y de grado en la Red; en ese diálogo donde son posibles la cooperación y la mutua interpellación, la universidad aprende de los territorios en sus luchas cotidianas y se compromete a nutrirlas.

Palabras clave: orquestas, territorios, comunidad, red

The audiovisual story recovers the collective work of the Red de Orquestas Barriales de Córdoba, a movement-based and self-managed organization made up of seven groups. From these territories and through a free, playful and dynamic musical education, committed to the community, more than 200 children and young people from popular sectors find and create a space for the development of their artistic and social potential.

The audiovisual production was made by students of the course “Elements of Social Psychology” of the Film Department of the Faculty of Arts during 2019. And currently, from the extension and undergraduate practices, students of the careers of Social Work and Psychology of the UNC, intertwine knowledge with and from the organization.

Keywords: orchestras, territories, community, network

Hacé click en el link y mirá la experiencia

<https://www.youtube.com/watch?v=PwROz6o1H3g>



Licencia Creative Commons

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

Rehabilitar el territorio con las infancias

Marina Yazyi |marina.yazyi@unc.edu.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recepción: 26/04/2022

Aceptación final: 28/04/2022

La galería fotográfica propone un recorrido por el **espacio sociopedagógico “Taller de la Imaginación”**, coordinado por el Proyecto de extensión “Niñez y derechos en territorio: espacio sociopedagógico de acompañamiento a las trayectorias educativas” (FFyH, UNC) del que participan niñas/es/os de 4 a 14 años del barrio de Villa Cornú, Córdoba capital.

Las diversas postales que se comparten invitan a transitar el reencuentro tan esperado entre les niñas y el equipo de extensión en el año 2021, desde un viaje imaginario que propone **rehabilitar el territorio con las infancias**. Esos encuentros al aire libre, en la plaza del barrio colindante al Centro de Salud, supusieron habilitar el lugar protagónico de les niñas, recuperando las propuestas socioeducativas (estéticas, artísticas, literarias y lúdicas) que se propusieron y sostuvieron ininterrumpidamente a lo largo de toda la pandemia, como un modo de “hacer presencia y estar ahí” más allá del aislamiento/distanciamiento que el contexto ameritaba.

Equipo de extensión:

Responsable: Marina Yazyi (FFyH y FA, UNC). Referentes territoriales Centro de Salud N°2 (B° Villa Cornú, Córdoba): Med. Natalia Dotti, Psic. Lía Esteve. Ayudantes Alumnxs, Adscriptxs, integrantes del equipo de extensión: Cinthia Machado, Ma. Nóel Martínez, Romina Berra, Paula García Mariotti, Ana Álvarez, Ma. Laura Abele, Mateo Ruiz, Nadia Almirón Ledesma, Eugenia Pavón, Rocío Céspedes, Florencia Zabala, Fernanda Andrada, Gisel Valles y Ma. de los Ángeles Aimeri. Docentes: Ana Belén Caminos (FFyH y FA, UNC), Gabriela

Lamelas (FFyH, UNC; UNIPE), Silvia Avila (FFyH, UNC) y Karina Casas Pacciaroni (FFyH, UNC).

Ficha técnica:

Producción y fotografías: equipo de extensión (2021-2022). Ilustración viñeta: Pablo Martínez (2021). Música: Canción “Canto de ida y vuelta”. Autores e intérpretes: Dúo Karma.

Más información sobre el proyecto de extensión, en: Infancias en tiempo de pandemia. Experiencias sociopedagógicas con-junto a un Centro de Salud. Revista E+E: estudios de extensión en humanidades. Volumen 8, n° 11, primer semestre 2021. Abril-octubre 2021. Pp. 37-52. Córdoba Argentina ISSN: 1853-8088. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/32848/33456>

Palabras clave: territorio, infancias, experiencias sociopedagógicas

The photo gallery proposes a journey through the socio-educational space “Taller de la Imaginación”, coordinated by the extension project “Niñez y derechos en territorio: espacio sociopedagógico de acompañamiento a las trayectorias educativas” (FFyH, UNC) in which children from 4 to 14 years old from the neighborhood of Villa Cornú, Córdoba city participate.

The different postcards that are shared invite us to travel through the long-awaited reunion between the children and the extension team in 2021, from an imaginary journey that proposes to re-inhabit the territory with the children. These open-air meetings, in the neighborhood square adjacent to the health center, meant to enable the protagonist place of the children, recovering the socio-educational proposals (aesthetic, artistic, literary and playful) that were proposed and sustained uninterruptedly throughout the pandemic, as a way of “being present and being there” beyond the isolation/distance that the context warranted.

Keywords: territory, childhood, socio-educational experiences

Hacé click en el link y mirá la experiencia

<https://www.youtube.com/watch?v=4GbQFSoj99k>

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CC Reconocimiento
Sin Obra Derivada 4.0 internacional.



e+e

ESTUDIOS de Extensión en Humanidades