

HUMANIDADES ANFIBIA

Extensión crítica en la Facultad de Humanidades
de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Paula Gambino

Compiladora

Humanidades Anfibia : extensión crítica en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del

Plata / Paula Gambino ... [et al.] ; Coordinación general de Paula Gambino. - 1a ed. - Mar del Plata : EUDEM, 2026.

Libro digital, PDF - (Extensión universitaria)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6662-59-0

1. Educación Superior. I. Gambino, Paula II. Gambino, Paula, coord.

CDD 370

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización previa de los autores.

ISBN: 978-631-6662-59-0

Colección: Extensión Universitaria

Primera edición: junio 2026

© 2026 Paula Gambino

© 2026, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Jujuy 1731 / Mar del Plata / Argentina

Arte y Diagramación: Luciano Alem



Libro
Universitario
Argentino

HUMANIDADES ANFIBIA

**Extensión crítica en la Facultad de Humanidades de la
Universidad Nacional de Mar del Plata**

Paula Gambino
Compiladora



Índice

Presentación	5
Organización interna de la obra	8
1. Género y sexualidades desde la extensión: derechos, memorias, educación y transversalización <i>Cristian Alejandro Darouiche, Natacha Mateo y Verónica Meske</i>	11
2. Valorización de Sistemas Alimentarios Agroecológicos: Proceso de construcción del Sistema Participativo de Garantía del Sudeste Bonaerense <i>María Laura Cendón, Alejandra Etcheverriborde y Julieta Alejandra Rodríguez</i>	37
3. Comunidades lectoras y redes culturales: puntos de lectura en el barrio <i>Mila Cañón, Rocío Malacarne y Marianela Valdivia</i>	63
4. Encontrarse para crear, descubrir, transformar y compartir <i>Mercedes Ernaga, Claudia Marisol Palacios y María Segunda Varela</i>	91
5. De la investigación a la extensión universitaria: las historias de la informática y el patrimonio tecnológico informático institucional del Museo informático de la EEST N° 3	104
6. Hacia la integralidad de funciones. Breve racconto de un recorrido extensionista articulado entre la escuela y la universidad <i>Pablo G. Coronel, Juan José Escujuri y Mariela N. Gómez</i> .	120
7. Experiencias extensionistas en comunidades educativas marplatenses: lecturas desde una mirada interdisciplinaria en la era de la <i>paja digital</i> <i>Marcia Martínez Depetrini y Paula Palomo</i>	139
Breve noticia de los autores.....	158

Presentación

En los últimos años ha crecido la sensibilización acerca de la necesidad de promover praxis académicas territorializadas y comprometidas socialmente, tarea en la que juegan un rol clave los paradigmas críticos de educación, investigación y vinculación. En particular, la extensión crítica se ha abierto paso en las agendas institucionales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, repensando el abordaje de la realidad social, nuestra posición en las tensiones entre Estado, comunidad y capital, e interpelando sobre cuáles son los perfiles profesionales y científicos que nos interesa promover.

Al interior de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, la gestión de la extensión asume un posicionamiento epistémico-ético-político que orienta sus decisiones institucionales y políticas, en la búsqueda de afianzar praxis universitarias comprometidas con la defensa y promoción de los derechos humanos y la justicia social, y solidarias con los procesos de organización popular, y de participación estudiantil. Apostar a una extensión crítica, implica recuperar la noción de una intelectualidad¹ habitante de diversos territorios que se nutren mutuamente y que recrean micropolíticas reivindicatorias de lo común. Y también busca democratizar transformaciones que *extensionalicen* el ambiente universitario, con las interpelaciones que suceden en el diálogo de saberes que se juega en la praxis extensionista (García, 2022); integrando la investigación, la enseñanza y el ejercicio de derechos y de actividades vinculares que dignifiquen la experiencia vital y social de las comunidades que habitan –y deseamos que habiten– la universidad pública.

1 La condición de intelectualidad anfibia es una preciosa metáfora gestada por Maristella Svampa desde su voluntad investigativa-militante acompañando la emergencia de la organización popular en la antesala del 2001. Sugerimos consultar la entrevista que le realiza Pablo Stefanoni en 2022: <https://nuso.org/articulo/pensar-actuar-de-manera-anfibia/>

Por supuesto, estas orientaciones han atravesado con diferente intensidad la puesta en acto de la extensión y la vinculación comunitaria de la Facultad de Humanidades, debido a su propia complejidad y diversidad disciplinar e institucional.² Habitar la universidad pública nos conmueve desde diversas trayectorias íntimas y colectivas y desde distintos sentidos instituidos e instituyentes que nos preceden y marcan. De allí, la importancia de construir puentes amables para que nadie se quede atrás ni afuera, para hacer de la reivindicación del paradigma de la extensión crítica una posibilidad transformativa de la producción y socialización del conocimiento, a las que no podemos considerar tareas subsidiarias o compartimentadas en competencias y funciones impermeables y asépticas. También cabe preguntarse cuánto lugar damos a la divulgación científica y narrativa de los saberes y de las experiencias que se juegan en la praxis extensionista, cuántas retroalimentaciones sinérgicas y amables generamos al interior de las comunidades educativas y académicas para compartir modos *otros* de inventiva social aprendidos en diversas territorialidades, y cuántas oportunidades reales garantizamos desde las áreas de gestión universitaria para que esto ocurra, cuánta honesta atención concedemos a las pilas de informes, evaluaciones, diagnósticos y formularios que demandamos a quienes ponen cuerpo y energía para que esta función exista.

Humanidades Anfibia es una respuesta a estas interpelaciones, nacida de dos voluntades políticas. La primera, a partir de la Convocatoria de Fomento a las Publicaciones de Extensión organizada por la Secretaría de Extensión Universitaria (UNMDP), en conjunto con EUDEM, para promover la divulgación de proyectos,

2 Actualmente, la Facultad de Humanidades cuenta con 23 carreras de grado, distribuidas en 11 Departamentos. Es la Unidad Académica de la UNMDP con mayor estructura organizativa en enseñanza de grado. Las singularidades de las trayectorias disciplinares y de su abordaje de la realidad social también expresan modos particulares de conceptualizar y ejercer la extensión.

programas y grupos de extensión. Y en diálogo con ella, la coordinación desarrollada por la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Humanidades-UNMDP entre el 2023 y 2024 de una compilación que facilite las posibilidades de participación –conociendo las dificultades que existen para sostener la escritura y edición de obras de autor en solitario–,³ y que abra el juego a grupos de investigación que promueven prácticas integrales con una potente presencia de la extensión crítica.

Como equipo de gestión, consideramos que *traducir* la experiencia territorializada en divulgación académica potencia las oportunidades de jerarquizar la labor de extensionistas e investigadores. Y también, erotiza y arenga a equipos y recorridos similares que se están gestando y nutren de los lazos con pares. Accionamos esta obra con gratitud hacia los agenciamientos que nos encienden y aconsejan, porque con ellos aprendimos a ver en el quehacer extensionista crítico una intencionalidad democratizadora de saberes.

3 Además de todas las urgencias que los equipos extensionistas sostienen, en tiempos de mayor precariedad de la vida, y agudizadas en 2024 por el retiro del Estado en los territorios y el ataque sistemático contra el sistema universitario nacional público y los trabajadores de la educación.

Organización interna de la obra

Esta compilación concede atención a la complejidad y al *indisciplinamiento* (García Molina, 2013) y refleja la propia diversidad disciplinar e institucional que nutre a la Facultad de Humanidades. Los capítulos no implican una narrativa lineal, sino una oportunidad inmersiva en experiencias territorializadas que se encuentran con la extensión desde distintos puntos de partida, movilizándolo (des/re)aprendizajes de/en las prácticas académicas. A partir de aquí, damos cuenta de una mínima presentación de cada una de ellas:

El primer capítulo, “Género y sexualidades desde la extensión: derechos, memorias, educación y transversalización”, se encuentra a cargo de Cristian Darouiche, Natacha Mateo y Verónica Meske, integrantes del Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (CESP-FH). Sistematiza la búsqueda de prácticas universitarias comprometidas con la sensibilización y transversalización de la perspectiva de género de modo interseccional, mediante la integralidad de funciones y la alianza de activismos y saberes, para la construcción de una sociedad más igualitaria e inclusiva.

El segundo capítulo, “Valorización de Sistemas Alimentarios Agroecológicos: Proceso de construcción del Sistema Participativo de Garantía del Sudeste Bonaerense”, presentado por María Laura Cendón, Alejandra Etcheverriborde y Julieta Rodríguez, sintetiza el proceso de generación de sistemas participativos de garantía (SPG) desarrollados junto con productores y activistas de la agroecología, de la economía familiar, consumidores e instituciones regulatorias estatales. Reflexionan sobre los aprendizajes y desafíos en relación con las formas de organización y gobernanza colectiva para el fomento de la agroecología y la soberanía alimentaria en los territorios.

El tercer capítulo, “Comunidades lectoras y redes culturales: puntos de lectura en el barrio”, es ofrecido por Mila Cañón, Rocío Malacarne y Marianela Valdivia (integrantes de *Jitanjáfora* ONG:

Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura). Nos introducen a los modos de leer y los saberes en torno a la lectura de literatura que emergen en y desde los territorios donde actúan. Historizan las prácticas extensionistas y recuperan las voces que suceden en estos encuentros, con la intención de componer narrativas en torno a la lectura literaria y la extensión crítica, garantizando el derecho de las infancias y adolescencias al acceso y producción de la palabra poética.

El cuarto capítulo, “Encontrarse para crear, descubrir, transformar y compartir”, es ofrecido por Mercedes Ernaga, Claudia Marisol Palacios y María Segunda Varela, integrantes del Grupo de Extensión *Bibliotecas en Acción* de la Facultad de Humanidades. La producción describe el camino recorrido por el equipo para el fomento de experiencias de intercambio y formación a partir de las demandas de los profesionales bibliotecarios.

El quinto capítulo, “De la investigación a la extensión universitaria: las historias de la informática y el patrimonio tecnológico informático institucional del Museo informático de la EEST N° 3”, es ofrecido por Karina Bianculli, Ariel Vercelli y Painé Suarez. Recupera el recorrido del proyecto de extensión para la puesta en valor del patrimonio tecnológico con fines educativos y culturales y la coconstrucción de nuevas experiencias lúdico-pedagógicas con las TIC entre equipos universitarios y comunidades educativas, que interpelen los procesos de desarrollo científico y tecnológico nacional y la emergencia de la cuestión socioambiental en ellos.

El sexto capítulo, “Hacia la integralidad de funciones. Breve *racconto* de un recorrido extensionista articulado entre la escuela y la universidad”, es ofrecido por Pablo Coronel, Juan José Escujuri y Mariela Gómez, integrantes del Grupo de Extensión *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* (CIMED-FH). Recupera las experiencias de acompañamiento a comunidades educativas de escuelas públicas y las complejidades transitadas desde 2017, en relación

con los desafíos de la pandemia y los roles estudiantiles que toman protagonismo en los proyectos.

Finalmente, el séptimo capítulo, “Experiencias extensionistas en comunidades educativas marplatenses: lecturas desde una mirada interdisciplinaria en la era de la ‘paja digital’”, está a cargo de Marcia Martínez Depetrini y Paula Palomo, integrantes del Grupo de Extensión *Subjetividades en la era digital*. A partir del recorrido en extensión con comunidades educativas del nivel secundario, problematizan los efectos de la hiperconectividad en redes sociales y dispositivos tecnológicos en detrimento de los contactos interpersonales.

1. Género y sexualidades desde la extensión: derechos, memorias, educación y transversalización

Cristian Alejandro Darouiche, Natacha Mateo y Verónica Meske

Resumen

Desde su creación, el Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (GEFGS) ha llevado a cabo diversos proyectos de investigación, extensión y divulgación científica. Concebimos estos tres ámbitos como parte de un quehacer integral, en el que la producción de saberes está orientada a dar respuestas a los problemas sociales de nuestro tiempo. En este sentido, buscamos contribuir a que la Universidad se posicione como un agente activo en la sensibilización y desnaturalización de las desigualdades de género/sexualidad y, a su vez, en la transversalización de la perspectiva interseccional en instituciones públicas y privadas. Los proyectos y actividades que desarrollamos se organizan en torno a cuatro ejes: derechos, memorias, educación sexual integral y transversalización de la perspectiva de género en la universidad. En las próximas secciones, detallamos los proyectos y actividades realizados en este marco en relación a cada uno de esos ejes, para luego presentar una breve reflexión sobre la relevancia de la universidad pública en la articulación de actores, actrices, colectivos, prácticas, saberes y formas de intervención, en la construcción de una sociedad menos desigual y más inclusiva.

Introducción

El Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (GEFGS) fue creado en 2001 por Norberto Álvarez.⁴ Desde su creación, ha llevado a cabo diversos proyectos de investigación, extensión y divulgación científica. Concebimos estos tres ámbitos como parte de un quehacer integral, en el que la producción de saberes está orientada a dar respuestas a los problemas sociales de nuestro tiempo. En este sentido, buscamos contribuir a que la Universidad se posicione como un agente activo en la sensibilización y desnaturalización de las desigualdades de género/sexualidad y, a su vez, en la transversalización de la perspectiva interseccional en instituciones públicas y privadas.

Para ello, consideramos imprescindible articular nuestras acciones con otros actores y actrices sociales que trabajan estas temáticas en territorio. A lo largo de los años, y en relación a diferentes problemas que fuimos abordando en distintos proyectos y actividades de extensión, establecimos puentes con una diversidad de actores y actrices sociales e institucionales, entre los que se encuentran el Centro de Atención a la Mujer Maltratada (CAMM), la Secretaría de Educación y la Dirección de Políticas de Género del Municipio de General Pueyrredon, el Centro de Residentes Bolivianos en Batán, la Red de Profesionales por el Derecho a Decidir, la Red por el

4 Norberto Álvarez se desempeñó como profesor de Historia en la Facultad de Humanidades (UNMDP) hasta su fallecimiento en 2016. Fue Secretario de Ciencia e Innovación Tecnológica de la UNMDP, Director del Departamento de Historia (FH-UNMDP) e investigador CONICET. Ejerció como docente de grado y posgrado y asesor en una multiplicidad de universidades nacionales y de España, Italia y Portugal. Su trayectoria destaca la preocupación por los estudios de trabajo y de género, y por abrir caminos que interpelen críticamente la producción y divulgación del conocimiento en las ciencias sociales. Recomendamos la lectura de: Torricella, A. (2017). Norberto Álvarez: los ingredientes de un legado. In memoriam. *Pasado Abierto*, 3(5). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2212/2323>.

Reconocimiento del Trabajo Sexual, entre otros. En todos los proyectos, basados en la perspectiva de extensión crítica (Tommasino y Cano, 2016), generamos espacios de intercambio que nos permitieron poner en tensión nuestros supuestos iniciales y contrastar miradas distintas para coconstruir saberes situados, atentos a las particularidades locales y a las experiencias de les destinataries, y orientados a la acción. Partiendo del *leitmotiv* que en las universidades el conocimiento está anclado a formas de conocer y percibir el mundo, los proyectos y las actividades de extensión generadas desde el GEEGS surgen como una apuesta a instancias superadoras al conocimiento academicista y jerárquico, para recuperar otras formas de nombrar el mundo.

Los proyectos y actividades que desarrollamos se organizan en torno a cuatro ejes: derechos, memorias, educación sexual integral y transversalización de la perspectiva de género en la universidad. En las próximas secciones detallamos los proyectos y actividades realizados en este marco en relación a cada uno de esos ejes para luego presentar una breve reflexión sobre la relevancia de la universidad pública en la articulación de actores y actrices, colectivos, prácticas, saberes y formas de intervención en la construcción de una sociedad menos desigual y más inclusiva.

Contra las desigualdades y para la ampliación de derechos

Los primeros proyectos de extensión que desarrollamos estuvieron abocados a visibilizar y problematizar distintas cuestiones sociales desde una perspectiva de género y a constituirse en herramientas para el empoderamiento de las mujeres y las disidencias sexuales y el efectivo ejercicio de sus derechos, entendiendo que por aquellos años las cuestiones de género, formaban una agenda secundaria dentro de las universidades, las políticas públicas y las agendas gubernamentales. Vale recordar que el discurso público del feminismo cobra mayor visibilidad social recién en el año 2015 (Laudano,

2019). Por tanto, los primeros proyectos buscaban desanudar las desigualdades sociales generadas por la traducción de una naturaleza y/o una mirada biológica sobre las identidades de género (Butler, 2007).

Especialmente, nos interesaba articular los saberes producidos en el grupo de investigación, recuperando las cosmovisiones de activistas, actores y actrices institucionales. Partíamos, para eso, de dos certezas. En primer lugar, la de alejarnos de las prácticas tradicionales de capacitación, divulgación y enseñanza (siempre necesarias) de parte de las expertas en cuestiones de género, hacia el resto de los integrantes de los proyectos y la comunidad. Por el contrario, buscábamos construir espacios horizontales de reflexión e intercambio, en los cuales la Universidad se posicionara de modo activo en el diseño colaborativo de estrategias para visibilizar, prevenir y erradicar desigualdades y violencias de género en distintos ámbitos. Es decir, nos interesaba romper con la lógica extensionista que piensa la Universidad como la poseedora del saber liberador de las prácticas de desigualdad.

La segunda certeza fue que en nuestro país contamos con herramientas legislativas muy potentes para la transformación y erradicación de desigualdades, pero muchas veces la forma de hacerlo en ámbitos específicos se ve dificultada por varias razones como la falta de presupuesto, de espacios y/o recursos de trabajo que permitan producir intervenciones integrales y multidisciplinares, que articulen y pongan en valor los saberes y prácticas de diferentes actores y actrices sociales. Por ello los proyectos funcionaron como instancias de encuentro que fomentaron el intercambio y el debate para detectar problemas y espacios desde los cuales la Universidad, a través de la extensión crítica, puede profundizar su contribución a la erradicación de las desigualdades y violencias de género.

El primer proyecto, que se llevó adelante en el año 2012, se tituló “Violencia de género: diseño de una campaña de visibilización y empoderamiento” y tuvo como objetivo diseñar una campaña gráfica

destinada a los espacios que conforman el circuito de denuncia de este tipo específico de violencia. Trabajamos en una serie de talleres de intercambio y reflexión, junto al Centro de Apoyo de la Mujer Maltratada (CAMM), la Comisaría de la Mujer, la Defensoría N° 7 y los Tribunales de Familia, donde realizamos instancias de formación en articulación con el Programa Víctimas contra las Violencias del Ministerio de Justicia de la Nación. Como resultado, elaboramos conjuntamente tres afiches destinados a problematizar la violencia de género como un aspecto del ámbito público y no privado y el amor romántico como una de las bases de esta violencia; y un tríptico que difunde la normativa para prevenir y sancionar la violencia de género, las medidas de protección que se pueden solicitar, el procedimiento para que siga una investigación posterior a la denuncia y eventualmente se sancione al agresor, y finalmente los lugares donde se pueden realizar las mismas y el contacto de los espacios de contención y asesoramiento. Para este proyecto la definición *violencia de género* entendida como una determinada serie de acciones (física, psicológica, emocional y económica), y que fue producida tanto desde los espacios académicos como desde la propia experiencia de las organizaciones, orientó el diseño de los materiales gráficos para la toma de conciencia de las desigualdades en base al género (Aponte Sanchez y Feminaria, 2008; Torricella, Berruti, y Villar, 2019).

En el 2017 realizamos una serie de materiales audiovisuales bajo el título de “[Campaña diversidad](#)”, en la que articulamos con la Asociación por un Mundo Igualitario (AMI) y la Dirección de Contenidos Audiovisuales de la UNMDP. En este proyecto, buscamos contribuir a la toma de conciencia sobre las prácticas discriminatorias y de segregación de la sociedad hacia las identidades trans y travestis. Varias investigaciones⁵ explican que las perso-

5 Antonucci, M. (2016). *El acceso a la salud de las personas trans: el caso del CADS de la ciudad de Mar del Plata* [Tesis de grado, Universidad Nacional de

nas trans y travestis son personas que tienen problemas de acceso a la vivienda, el trabajo y la educación, pero, sobre todo, tienen una expectativa de vida de 35 a 40 años. Por lo tanto, el proyecto buscó poner en la agenda de la universidad las problemáticas de esta población. El resultado fueron cinco spots que se proponen concientizar a la sociedad acerca de la discriminación que sufren las personas trans, particularmente la que les impide su acceso al sistema de salud y las excluye de su seno familiar produciendo altos niveles de marginalidad.

En el 2019 llevamos a cabo el proyecto “Violencia obstétrica: diseño de una campaña de visibilización y empoderamiento”. Surgió de la necesidad de seguir profundizando uno de los emergentes de los proyectos previos, en relación a uno de los mayores obstáculos en la lucha contra la violencia de género: la violencia obstétrica. La naturalización de ciertas prácticas, creencias y estereotipos que dificultan el acceso a los derechos de las mujeres y las disidencias sexuales y que, al mismo tiempo, se vincula con la baja visibilidad de los mecanismos estatales para enfrentarla (Cappuccio et al., 2006; Gianni y Zamberlin, 2011; Giberti y Fernández, 1992). Como resultado produjimos, junto con el Observatorio de Violencia Obstétrica, la Red de profesionales de la Salud por el derecho a decidir, la Defensoría del pueblo de la provincia de Buenos Aires e integrantes de la cátedra Concepción y Formación del Ser Humano de la Escuela Superior de Medicina, la campaña “Que no decidan por vos”,

Mar del Plata]; Berkins, L. (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgénero*. (1.ª ed.). Madres de Plaza de Mayo; Darouiche, C. A. (2019). *Condiciones de vida, sociabilidad y vínculos de parentesco entre las mujeres trans y travestis que realizan sexo comercial en la ciudad de Mar del Plata* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata]. Humadoc Repositorio. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/922>; Antonucci, M., y Mateo, N. (2016). Acceso a la salud del colectivo trans: Entre las estrategias de inclusión e integralidad. *Unidad sociológica*, 2(7), 9-17.

centrada en los derechos sexuales y (no) reproductivos, específicamente en el derecho a la interrupción legal del embarazo (previo a la sanción de la ley 27610 de acceso a la interrupción voluntaria del embarazo) y al parto respetado. Partimos de los diagnósticos que nos acercaron el Observatorio y la Red, los cuales coincidían en que más de un 90 % de mujeres o personas gestantes sufrían violencia obstétrica en el parto, es decir, trato deshumanizado, abuso de medicalización y de intervenciones rutinarias, agravado por la falta de acceso a la información y, por consiguiente, la vulneración de la autonomía de las personas gestantes; y de una alta tasa de embarazos no deseados (uno de cada tres) y la imposibilidad del acceso a un aborto libre, seguro y gratuito en el sistema de salud. En esos años, nuestro país ya contaba con una batería de leyes que garantizaban el parto respetado (Ley 25929, del 2004), el acceso a la ILE (la Ley provincial 14738, de Consejerías en situaciones de embarazos no planificados y el Protocolo de interrupción legal del embarazo del Ministerio de Salud, ambas del 2015; teniendo en cuenta que el Código Penal de 1921 ya establecía en su artículo 86 la legalidad del aborto por causales). Al mismo tiempo, desde el GEFGS entendíamos que esta situación estaba vinculada no solamente a la falta de conocimiento, implementación y control de este cuerpo normativo, sino a los estereotipos culturales que depositan los saberes en los profesionales de la salud; y les asignan a las mujeres un lugar de sumisión, así como también asocian la maternidad a las ideas de destino, sacrificio y dolor, generando que una gran cantidad de mujeres sufran distintos tipos de violencia obstétrica en el sistema de salud.

En 2020, en el contexto de la pandemia de COVID-19, realizamos una [campana gráfica para visibilizar los derechos de las trabajadoras de casas particulares](#), y creamos una línea de *Whatsapp* a la que las trabajadoras podían escribir para realizar consultas. Esta actividad se originó en la constatación de que, a pesar de que en 2013 se aprobó una nueva ley que amplió sustantivamente los derechos de

trabajadoras de casas particulares, aún persisten intensas restricciones para su ejercicio, que se recrudecieron durante la pandemia. La línea funcionó en los meses de abril y mayo del 2020 y recibió consultas de más de 50 números de teléfono, todas de parte de trabajadoras. En cada caso, se les informó acerca de sus derechos. Tanto la campaña gráfica como la línea fueron difundidas en redes sociales y medios de comunicación locales, como Portal 0223, diario La Capital y Canal 8 de televisión.

Más recientemente, en 2023, realizamos un [informe sobre el impacto de la Ordenanza 25590 sobre las trabajadoras sexuales en Mar del Plata](#), siguiendo aquellas reflexiones en torno a la desigualdad de las personas trans y travestis, haciendo eje principalmente en los nuevos mecanismos de exclusión social (Darouiche, 2019). La Ordenanza, que entró en vigencia en septiembre de 2022, regula la oferta de servicios sexuales en la vía pública en la ciudad, delimitando los espacios y horarios específicos en los que puede realizarse trabajo sexual, creando una “zona roja”. A partir de la preocupación de organizaciones como Mujeres Transmigrantes y la Red por el Reconocimiento del Trabajo Sexual por el recrudecimiento de la criminalización de las trabajadoras sexuales trans y travestis y la vulneración de sus derechos, nos propusimos relevar, registrar y analizar los efectos del despliegue de las medidas establecidas en dicha ordenanza, y producir un insumo que les pueda servir para demandar a les funcionaries la revisión de esta política pública y el cese de las violencias.

Preservación de las memorias y construcción colectiva (y situada) de relatos contrahegemónicos

Otra línea de trabajo propone contribuir a la preservación de las memorias de sectores subalternizados, y a la construcción colectiva y situada de proyectos comunicacionales que produzcan y amplifiquen discursos sociales en tensión con relatos hegemónicos parti-

culares. En ese sentido, diferentes proyectos han buscado poner en primer plano las voces de las mujeres, les migrantes y trabajadores informales y personas privadas de su libertad.

Durante mucho tiempo, las voces y memorias de estos grupos han sido consideradas parte de una historia menor, en los márgenes de los grandes relatos de las ciencias sociales y la vida social en general. En consecuencia, el conocimiento en torno a ellos se ha construido solo de manera parcial. En la mayoría de los casos, incluso, se ha hablado “en nombre de”, sin recuperar sus propias voces. Por el contrario, nuestras propuestas de extensión tienen como fundamento la construcción de un proceso participativo que implica compromiso y solidaridad entre la universidad y distintas organizaciones locales, en la búsqueda de acciones tendientes a la transformación social de aquellas prácticas ancladas en las desigualdades de género, clase y origen migratorio.

En las últimas décadas, la perspectiva interseccional ha dado cuenta de su potencialidad para recuperar la palabra de les excluides y ha contribuido poderosamente al surgimiento de relatos que ponen en el centro las experiencias de sectores frecuentemente olvidados. La recuperación de las voces de protagonistas de diversas experiencias permite reconstruir aspectos del pasado y del presente, que de otro modo serían inaccesibles, e introducen las dimensiones de la memoria y la subjetividad como ejes problemáticos fundamentales. Las narraciones son concebidas, no solo como una representación del pasado o del presente, sino un hecho en sí mismo, por lo cual, contribuyen a construir y a conservar los relatos, recuerdos y representaciones sobre diversas experiencias.

Uno de los proyectos que forma parte de esta línea es el [Archivo de los feminismos marplatenses](#), en el que comenzamos a trabajar en 2022. Tiene como objetivo reunir y preservar las memorias de los feminismos y del movimiento de mujeres de Mar del Plata entre 1985 y 2015. Esto no solo visibiliza las singularidades del caso local, sino que propicia la construcción de narrativas y memorias con

mayores matices, dando cuenta de la heterogeneidad de estos movimientos. Desde la década de 1980, Mar del Plata ha sido el escenario de eventos y manifestaciones resonantes, referidos a diversas problemáticas de género. Sin embargo, no conserva una memoria pública al respecto. Las memorias sobre las luchas de las mujeres, feministas y disidencias sexuales circulan de manera restringida, sobre todo entre quienes fueron sus protagonistas. Por ese motivo, este archivo prioriza el relevamiento de lo ocurrido en uno de los contextos sociohistóricos más importantes para la formación de los feminismos, que se conoce como “segunda ola” y que se caracterizó por politizar la vida “íntima” y cotidiana. Con el lema “lo personal es político” (Carol Hanisch, 2006), las feministas de entonces lucharon por instalar en el debate público temas como la sexualidad, la violencia contra las mujeres, el aborto, la maternidad, entre otros, dando cuenta que las relaciones entre los sexos son relaciones de poder. Si bien las periodizaciones centradas en los grandes centros urbanos occidentales ubican esta segunda ola en las décadas del sesenta-setenta, en varias ciudades y localidades latinoamericanas –como es el caso local–, esta no llegó hasta la década del ochenta, cuando se terminaron o disminuyó el poder de las dictaduras militares que gobernaban varios países. El archivo se focaliza en los materiales producidos por distintas agrupaciones/organizaciones locales en torno a cuestiones de mujeres y género y a sus participaciones en eventos feministas locales y regionales; en los materiales institucionales del gobierno y la justicia local; en las publicaciones en la prensa escrita de la ciudad; y en el resguardo de las voces de algunas de sus protagonistas a través de entrevistas.

Este proyecto se inscribe dentro de las discusiones sobre el campo de los archivos. ¿Qué es un archivo? ¿Quién define qué tipo de objeto puede convertirse en un archivo? ¿Cuál es la cronología con que se crean los archivos? Estas son algunas de las preguntas que intentan mostrar que hasta el día de hoy los archivos están pensados en tiempos institucionales y culturales (Derrida, 1994; Tello,

2018). Las feministas y las disidencias sexuales han contribuido a la discusión de pensar que los archivos se construyen en base a una cronología vinculada principalmente a la heterosexualidad y la visión del varón blanco (Cvetkovich, 2013). Generar propuestas de archivos que rompan ese sesgo, recuperando la memoria y las estrategias de las propias involucradas, implica además, discutir lo epistemológico del archivo.

Otra de las actividades que comenzamos en 2023 es la muestra fotográfica “Migraciones, género y generación en el cordón frutihortícola de General Pueyrredon”, surgida de la demanda de trabajadores del cinturón frutihortícola que consideran que tienen espacios escasos para visibilizar su labor. En general, perciben que circula poca información sobre el cordón frutihortícola y centralmente negativa: el cinturón como un espacio de trabajo irregular y peligroso. Por ello, partimos de la idea de que las historias que se cuentan a través de fotos y relatos orales pueden servir para construir memoria de las comunidades, en las que sus narraciones y voces sean protagonistas (Rotger, 2021).

Cuando las personas toman un rol activo, estas estrategias de visibilización contribuyen a que, a través de un relato situado, la sociedad en general conozca las problemáticas y desigualdades que atraviesan sus experiencias, en este caso en el trabajo. A su vez, permiten mostrar cómo, en ese entramado de situaciones que pueden ser muy difíciles, los trabajadores llevan a cabo acciones que permiten cambiar y resignificar esos problemas y desigualdades: un almuerzo festivo que permite descansar en medio de la jornada laboral que no tiene límites precisos o una movilización reclamando políticas públicas para el sector, aunque distintas en alcance, son actividades que muestran su agencia y potencia. Así, a partir de un esfuerzo conjunto entre la universidad pública y los trabajadores del cordón frutihortícola de General Pueyrredon, buscamos visibilizar la vida cotidiana en el cinturón verde desde sus miradas e imágenes. Mostramos sus experiencias concretas de trabajo, ocio,

momentos de disfrute, la escuela o la participación política evidenciando los distintos clivajes que atraviesan esas experiencias: la participación de varones, mujeres, jóvenes, adultos, migrantes y sus hijos son centrales para la construcción de la muestra.

Por último, cabe mencionar dos talleres de educación popular que sostienen compañeras del GEFGS, junto con graduadas y estudiantes de esta y otras casas de estudios, en el Complejo Penitenciario de Batán. Se trata de los proyectos de extensión “Radio Ranchito, el ruido que hace la diferencia”. Un proyecto radiofónico hecho por jóvenes adultos de la Unidad Penitenciaria N° 15 de Batán”, que inició en 2021, y “F.U.G.A. Ediciones: escritura, fanzines y libros-objeto desde la Unidad Penitenciaria N° 50 de Batán”, que inició en 2022. Ambos se desarrollan a partir de una metodología participativa, cuyo principal dispositivo de trabajo es el taller. Está planteado desde una perspectiva educativa crítica que, en el contexto de una institución signada por prácticas de silenciamiento y tutelaje, busca resituar a las personas privadas de la libertad en condiciones de decir su palabra. Pero también desde una perspectiva de comunicación popular, que apunta a repositionar a las personas detenidas como productoras de discursos sociales, donde puedan hablar en primera persona y discutir las representaciones estigmatizantes que recaen sobre ellos. Los talleres, orientados a la creación de materiales comunicacionales/radiofónicos y a la cocreación y cogestión de un espacio de producción de fanzines y libros objeto, posibilitan que les sujetos dejen de ser espectadores y receptores de contenidos para pasar a ser constructores, y comunicadores sociales, capaces de nombrar su realidad, lo que constituye un eslabón fundamental de todo proceso emancipatorio. A su vez, representan una oportunidad para poner en juego otras miradas sobre la cárcel y las personas que la habitan, eludiendo los estereotipos socioculturales y el pánico moral que se proyecta a través de estos, y amplificando retóricas que discuten e interpelan los discursos punitivistas y patriarcales. Es decir, la producción y circulación de estos materiales no solo

habilita en las personas que participan de los talleres el ejercicio de nuevas prácticas y posiciones de enunciación (individuales y colectivas), sino también la posibilidad de articular otros discursos sociales sobre las personas privadas de la libertad, que partan de ellas mismas, de sus miradas, saberes y experiencias singulares.

Educación sexual integral

La educación sexual integral es una instancia clave para desnaturalizar las desigualdades sociales en torno al género y la sexualidad en los espacios educativos (Morgade y Fanisod, 2019). Desde los inicios del GEFGS realizamos actividades sobre familia y diversidad familiar. Desde 2002, ofrecemos cursos sobre familia, trabajo y didáctica de las ciencias sociales en articulación con la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, ofreciendo capacitaciones con puntaje para docentes.

A partir de la sanción de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral en 2006, hemos desarrollado diferentes proyectos de extensión, en los que produjimos diversos materiales áulicos para el abordaje de la ESI y realizamos capacitaciones docentes. Estas estrategias las entendemos en vínculo con los lineamientos propuestos por la extensión crítica y la Ley de Educación Sexual Integral, es decir, respetando las diversidades y las idiosincrasias de cada localidad y cada espacio educativo.

Durante los años 2007-2008 ofrecimos cursos de capacitación sobre educación sexual integral con perspectiva de género para docentes del nivel secundario. En 2010, dictamos el curso “La enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género”, destinado a docentes de nivel primario. En 2013, la capacitación “Educación Sexual y Perspectiva de género en los DC de nivel secundario”. Ambas capacitaciones fueron avaladas con puntaje por la DGCYE de la Provincia de Buenos Aires.

Entre 2013 y 2014, en articulación con la Secretaría de Educación Municipal, el CAMM, la Comisaría de la Mujer y la Defensoría Oficial n.º 7, llevamos adelante el proyecto “Detección de la violencia de género y familiar en el ámbito escolar: diseño de una campaña de visibilización y empoderamiento”. Los objetivos de este proyecto fueron tres. En primer lugar, generar una instancia de articulación entre saberes y prácticas distintos: los provenientes de la Universidad, específicamente del GEFGS, los de las organizaciones de la sociedad civil, puntualmente el Centro de Apoyo a la mujer maltratada (CAMM), los de instituciones estatales, en este caso la Comisaría de la Mujer y la Justicia y, por último, los de les docentes y orientadoras de escuelas públicas primarias, todos referidos a la problemática de la violencia de género. En segundo lugar, generar actividades que coordinen y complementen las ya existentes en el ámbito escolar en relación a este fenómeno, principalmente las propiciadas por la Ley de Educación Sexual Integral. Y, en tercer lugar, elaborar conjuntamente una campaña gráfica de visibilización y empoderamiento, destinada a las instituciones educativas de nivel inicial y primario, municipales. El resultado fue la campaña “En esta escuela trabajamos por la igualdad. La violencia de género es un problema de todos y todas”, que consta de un calendario para el aula, destinado a nivel primario, donde se señalan fechas propicias (efemérides) para implementar la educación sexual integral y de una hoja de ruta con actividades y materiales para el aula.

A lo largo del 2019, en el marco del proyecto de extensión “Violencia de género e interculturalidad: diseño de una campaña de visibilización y empoderamiento para problematizar las experiencias de les residentes de la localidad de Batán”, trabajamos con diversos actores, actrices e instituciones educativas de la localidad de Batán. La iniciativa surgió como respuesta a la demanda del Centro de Extensión Universitaria Batán y la red de instituciones local, que plantearon la relevancia de pensar herramientas para abordar la violencia de género en la localidad, especialmente con jóvenes. El

proyecto tuvo como fin diseñar acciones de visibilización y sensibilización en torno de la violencia de género desde un enfoque atento a la diversidad cultural y a las necesidades situadas de las mujeres y disidencias. Las principales interlocutoras fueron las instituciones educativas de la localidad.

Por esta razón, durante el 2020 realizamos un relevamiento entre los docentes que trabajan en Batán para identificar cómo abordaban la violencia de género, la interculturalidad y la interseccionalidad en las aulas. A partir de ese relevamiento, organizamos un conversatorio con especialistas que ofició como espacio de reflexión en torno a tres ejes: escuela, género e interculturalidad. Finalmente, como resultado del proyecto diseñamos dos recursos didácticos para que los docentes puedan trabajar sobre los conceptos de género e interseccionalidad en la educación secundaria. Por un lado, realizamos el video [“Violencia de género e interseccionalidad”](#), dirigido a estudiantes de escuelas secundarias, que busca problematizar estereotipos hegemónicos sobre los migrantes que residen en Batán. Estos estereotipos dificultan el acceso a derechos básicos como la educación y la salud y en el caso específico de las mujeres y disidencias, operan a su vez como barreras al momento de acceder a los recursos del Estado y afrontar situaciones de violencia de género. Por otro lado, para acompañar el video desarrollamos el cuadernillo [“Género e interseccionalidad: recursos para trabajar ESI en la escuela secundaria”](#), que propone herramientas bibliográficas, literarias y audiovisuales para abordar los conceptos en las aulas. Los recursos del cuadernillo se organizan en tres secciones: interseccionalidad, colonialidad y migraciones. Estos funcionan a modo de ejemplo, y su utilización dependerá del año, la asignatura y los criterios con que los docentes decidan abordarlos. No obstante, en algunos casos los recursos están acompañados de descripciones y sugerencias para su utilización y fueron seleccionados en función del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria.

Durante el año 2020 y 2021 llevamos a cabo el proyecto “Infancias trans, no binarias y géneros fluidos en los espacios educativos” que tuvo por objetivo generar materiales gráficos en clave de derechos para docentes, equipos de orientación escolar, directivos, estudiantes y familias. Estos materiales gráficos apuntaron en primer lugar a la posibilidad de modificar prácticas patologizantes hacia las identidades no cisheterosexuales que transitan las escuelas y/o colegios de la ciudad. En segundo lugar, se intentó ofrecer informaciones sistematizadas sobre organizaciones, leyes y espacios públicos que contengan y garanticen el acceso a derechos. En tercer y último lugar, estos materiales ofrecen variados contenidos y recursos a docentes de los niveles para garantizar una ESI interseccional y diversa. Este último proyecto surgió en relación a la necesidad planteadas por diferentes organizaciones y personas de la sociedad civil en concordancia a las demandas de agentes del ámbito educativo, sobre la falta de presencia y visibilidad de las identidades trans en los contenidos de la educación sexual integral (Rueda, 2019).

Durante esos mismos años, en articulación con la Secretaría de Educación de General Pueyrredon y el Instituto Superior de Formación Docente “Almafuerte” ofrecimos diferentes capacitaciones sobre la transversalización de la ESI y los contenidos obligatorios de los diseños curriculares. Estas estuvieron dirigidas a docentes de nivel inicial, primario y secundario de toda la ciudad, promoviendo la articulación y el trabajo conjunto de las diferentes áreas educativas para optimizar mejores estrategias pedagógicas y didácticas a la hora de abordar la educación sexual integral.

Desde el año 2019, desarrollamos el proyecto “Estudiantes y docentes por la ESI” junto a la Secretaría de Vinculación e Inclusión Educativa (FH-UNMDP). Hemos articulado con diversas instituciones educativas del nivel secundario y participado de procesos de incorporación de la educación sexual integral en sus propuestas educativas, proponiendo la elaboración conjunta de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados so-

bre los distintos aspectos involucrados en su implementación. En el marco de este proyecto, hemos realizado jornadas y festivales en los que docentes y estudiantes de nivel secundario han participado de talleres a cargo de especialistas de la UNMDP, algunas ONG, profesionales y activistas sobre temáticas vinculadas a la diversidad corporal, la salud sexual y reproductiva, los estudios feministas, los espacios urbanos con perspectiva de género, la perspectiva de género en los manuales escolares y las desigualdades sociales.

En estos proyectos, partimos de comprensiones del género elaboradas por las ciencias sociales y la teoría feminista, que lo abordan como una construcción sociocultural y una realidad subjetiva. Retomamos una comprensión de la sexualidad como construcción cultural y como un dispositivo de control/normalización (Foucault, 1998), tendiendo a la consideración de la noción de pluralidad sexual (Rubin, 1998). La perspectiva elaborada ha otorgado centralidad a la constitución de diferencias e identidades de género y sexuales y, más específicamente, a las formas en las que ese proceso viene expresándose en el campo del currículo (Lopes Louro, 2019). A partir de estas definiciones del género y la sexualidad, distinguimos entre los conceptos relacionados de desigualdad, diversidad y disidencia, para abordar las diferencias entre ellos. También nos propusimos debatir sobre la despolitización de las desigualdades y el borramiento del fuerte componente de normatividad que existen entre los estereotipos de género a menudo involucrados en la apelación a la “diversidad”, y retomar el de “dissidencia” para resaltar el cuestionamiento que a través de dicha denominación se dirige al sistema heteronormativo (flores, 2019).

La universidad como territorio de desigualdades de género y sexuales

Desde el GEFGS comprendemos a las universidades como territorios atravesados por desigualdades de género y sexuales, que in-

tervienen en la producción de subjetividades (Torricella, Berruti, y Villar, 2019). A partir del año 2014 se ha dado un proceso de profundización y ensanchamiento de las políticas de género en el sistema universitario argentino. Las prácticas concretas de creación de “Protocolos de actuación en casos de violencia de género”, las capacitaciones en “Ley Micaela” y la transversalización del enfoque de género han ido estableciendo un nuevo orden institucional y social en las universidades, que ha llegado a conceptualizarse en términos de una segunda Reforma Universitaria (Torlucci et al., 2019). La justicia de género ha comenzado a formar parte de los discursos y prácticas institucionales, por lo que se ha puesto en cuestión progresivamente su mirada históricamente androcéntrica.

Entendemos la articulación de la extensión universitaria con acciones vinculadas a la formación académica y a la investigación, como instancias fundamentales para la promoción de espacios educativos más amables e igualitarios. Desde esta perspectiva, y a partir de la creación en el año 2019 del Área de Género y Sexualidades de la Facultad de Humanidades –como iniciativa conjunta con su Secretaría Académica–, nos hemos ocupado de la intervención comunitaria y de la formación de docentes y profesionales con perspectiva de género, a través de la organización de actividades de extensión que asumieron el propósito de visibilizar, problematizar y transformar las normas heterosexistas que estructuran el territorio universitario (Nocetti et al., 2011; Soldevila y Domínguez, 2014; Torricella, Filippi Villar y Berruti, 2019).

Consideramos que existen experiencias y discursividades propias que definen la especificidad de la violencia de género en el ámbito universitario, así como procesos específicos de regulación de las identidades de género y la sexualidad en la experiencia estudiantil (Blanco, 2014; Blanco y Spataro, 2019). Asimismo, que las emociones vinculadas a lo erótico, la violencia y lo afectivo tienen lugar también dentro del espacio de sociabilidad universitario. En los últimos años, las emociones han adquirido un estatus epistémi-

co, reemplazando la facticidad como criterio de verdad (Vázquez Laba y Palumbo, 2021). Desde esta perspectiva, hemos advertido sobre el riesgo de caer en punitivismos y esencialismos que desconocen el dinamismo, las causas y la multiplicidad de sentires y efectos que tienen lugar dentro de la sociabilidad universitaria. A su vez, que las demandas del movimiento feminista dentro de las instituciones de educación superior se han centrado en la generación de protocolos basados en la estandarización de la violencia a partir de una visión dual entre un sujeto femenino vulnerable *per se* y un varón naturalmente violento y ávido sexualmente, por lo que resulta necesario profundizar en la complejidad de las formas que adquieren las prácticas de sociabilidad y cómo estas se interrelacionan en los vínculos erótico-afectivos, laborales y estudiantiles dentro del ámbito universitario (Palumbo, 2017).

Desde estas preocupaciones, organizamos actividades de extensión, artísticas, culturales y fiestas de celebración de la diversidad sexual y el feminismo, en las que la universidad se ha propuesto como un espacio de encuentro para los colectivos sociosexuales y de lucha por la justicia erótica. Se trata de actividades de visibilización del deseo y apertura a la expresión de la sexualidad que, aunque usualmente de manera invisibilizada, forman parte de los espacios educativos y de producción del conocimiento. En el marco de estas actividades, sostuvimos que el reino de la sexualidad también construye desigualdades y formas de opresión: injusticia erótica y opresión sexual en palabras de Gayle Rubin (1989). Desarmar estas desigualdades fue el compromiso que movilizó la realización de estas propuestas, en las que el arte y la fiesta se convirtieron en instancias de debate sobre las normas sexuales, de producción de nuevos sentidos y de construcción de espacios y vidas más vivibles.

Entre estas actividades, hemos organizado la Agenda Cultural de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y el IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Hemos participado de “Acción Diversa: Primer Encuentro de Arte, Género y

Diversidades”, realizado del 25 al 29 de noviembre de 2019, a través de la organización en el aula 60 de la Facultad de Humanidades de la actividad Masturb-ARTE, en la que se realizaron talleres, conversatorios, proyecciones, muestras de arte, performances y algunos DJ en vivo. En el año 2020, organizamos la actividad “Existimos y resistimos” por el Día de la Visibilidad Lésbica, en conmemoración al crimen de odio contra Natalia “La Pepa” Gaitán en la ciudad de Córdoba.⁶ Con esta consigna histórica del activismo lésbico como título, a través de esta actividad-encuentro buscamos visibilizar el lesbianismo como identidad política y como una oportunidad para celebrar el deseo.

Otra línea de acción ha estado centrada en la transversalización de la perspectiva de género en la Facultad de Humanidades. Si bien la incorporación del enfoque de género fue dándose de manera desigual en los diferentes espacios académicos, el concepto de *transversalización*, propio de la retórica política feminista, adquirió centralidad como estrategia de incorporación de la perspectiva de género en las universidades en los últimos años, evidenciando la necesidad de llevar adelante esta tarea de manera sistemática en todas las esferas institucionales.⁷ Se trata de una estrategia orientada a socavar de manera sistemática los factores estructurales que configuran la desigualdad, integrando dicha perspectiva en los ámbitos

6 La organización de esta actividad se llevó adelante junto a ACTIVAS –Programa Universitario de Acción Colectiva para la Transversalización de la Perspectiva de Género y la erradicación de la Violencia Machista (Facultad de Psicología-UNMDP)– y Pedagogía –Grupo de Extensión (FH-UNMDP)–.

7 La aprobación por parte del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el año 2021 del Proyecto de Transversalización Curricular de la Perspectiva de Género (OCS n.º 1700) ordena su impulso y promoción en todos sus ámbitos académicos, siendo un derecho y una responsabilidad de cada Unidad Académica elaborar un plan de implementación acorde a sus objetivos académico-pedagógicos.

sociales, económicos y políticos, y en todas las políticas y actividades institucionales (Rovetto y Fabbri, 2021).

Con el fin de generar espacios de capacitación y reflexión sobre la importancia de transversalizar la perspectiva de género en las distintas carreras de la Facultad de Humanidades, hemos llevado adelante encuentros en articulación con los Departamentos de carreras de nuestra Unidad Académica, que reunieron a docentes, investigadores, graduados y estudiantes, con especialistas en Estudios de Género y Sexualidades y Educación Sexual Integral, y activistas externos a nuestra Facultad.

En el marco de dichos encuentros, revelamos percepciones sobre el estado actual de la incorporación de la perspectiva de género, contribuyendo al diagnóstico sobre su implementación. También, comenzamos a elaborar aportes conceptuales, metodológicos y epistemológicos sobre cómo implementar la transversalización de la perspectiva de género en el contexto específico de la oferta académica de cada carrera profesional. Entendemos que la apuesta por la transversalización adquiere importancia al comprender al sistema universitario como espacio de formación profesional y de producción de conocimientos socialmente relevantes, en el que se continúan depositando expectativas sociales por su capacidad de generación de ideas y acciones transformadoras para crear mundos justos, equitativos y democráticos (Rovetto y Fabbri, 2020). En este sentido, se advierte la necesidad de profundizar en la tarea de incorporación de la perspectiva de género en los programas, asumiendo los diferentes desafíos, sentidos y tensiones que emergen de revisar la formación universitaria a través de la articulación del diálogo comunitario, desde un paradigma de la extensión que haga del feminismo una categoría necesaria dentro de la conceptualización crítica de su función crítica (Colacci et al., 2022).

Reflexiones finales

El presente capítulo resume diversas acciones de extensión que venimos desarrollando desde el Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (GEFGS). Organizamos esos proyectos en torno a cuatro ejes a partir de los que desarrollamos nuestra labor. En relación al primer eje, buscamos trabajar sobre el acceso a derechos que, aunque garantizados en la letra de la ley, no siempre pueden efectivizarse, como el acceso a una vida sin violencia, a un parto respetado, a la interrupción voluntaria del embarazo (antes de la ley de 2020), los derechos laborales de las trabajadoras de casas particulares y el derecho a la libre circulación de las mujeres y feminidades travestis y trans. El segundo eje corresponde a proyectos orientados a la preservación de memorias de sectores vulnerabilizados, como mujeres, trabajadores informales, migrantes y las personas privadas de la libertad.

El tercer eje compromete a la Ley de Educación Sexual Integral, que consideramos una instancia clave para problematizar las desigualdades que se estructuran en torno al género y la sexualidad. La sanción, en el año 2006, de la ley que la incluyó como contenido obligatorio en todas las instancias de la educación formal en la Argentina es un hito clave en el reconocimiento de este derecho. Sin embargo, continúa pendiente garantizar el acceso efectivo a su ejercicio. Necesitamos seguir discutiendo cómo implementarla en distintos espacios áulicos e institucionales, para seguir ampliando derechos, visibilizando cómo las desigualdades se articulan unas con otras, como las de clase y origen migratorio. Los proyectos de este eje estuvieron destinados a abordar distintos aspectos de la ESI, como así también problematizar los espacios educativos en torno a normativas y los contenidos.

Finalmente, el último eje parte de considerar a la universidad como territorio atravesado por desigualdades de género y sexualidad que interviene en la producción de subjetividades. La imple-

mentación de la estrategia de transversalización de la perspectiva de género y de la ESI, requiere de la articulación de la extensión universitaria con acciones vinculadas a la formación académica y a la investigación. Si bien la justicia de género ha comenzado a formar parte de los discursos y prácticas institucionales, persisten los desafíos de transformar las normas heterosexistas que estructuran el territorio universitario y de sistematizar y elaborar estrategias específicas para la implementación de la perspectiva de género en el contexto específico de cada Facultad y de cada una de sus carreras.

Las estrategias de intervención que nos hemos propuesto han sido diversas, buscando acciones adecuadas a cada problema y población. Por un lado, realizamos diferentes campañas gráficas y audiovisuales que fueron útiles para visibilizar distintas situaciones de desigualdad y también difundir las herramientas disponibles para prevenirlas y remediarlas. En otros casos, construimos archivos y muestras que recuperaron voces e imágenes clave y promovimos la creación de contenidos para preservar la memoria y potenciar la voz de actores y actrices sociales subalternizadas. También elaboramos materiales (calendarios, trípticos, planes de parto, cuadernillos) para difundir en espacios institucionales como tribunales, escuelas, hospitales y centros de atención primaria de la salud, entre otros. Participamos en diferentes instancias de capacitaciones en clave de género y sexualidades a una diversidad de actores y actrices sociales de la ciudad. Finalmente, organizamos y participamos en proyectos y actividades de encuentro en el territorio universitario de diferentes actores y actrices sociales del activismo feminista y queer, a través de propuestas artísticas y culturales.

En todos estos casos, nos movió la intención de transformar lo social a partir de conocimientos e intervenciones situados (Haraway, 1991), posicionando a la universidad como un agente clave. En tiempos en los que los saberes de las ciencias sociales están siendo nuevamente cuestionados, nos parece importante resaltar los aportes que desde ese espacio se hacen para contribuir al bienestar

de las mayorías. El financiamiento de la universidad pública es central en la producción de saberes y en la articulación de acciones que discutan la naturalización de las desigualdades, recuperen el valor de la diferencia y subrayen la necesidad de imaginar horizontes en que todas las vidas sean vivibles. Como nos recordaba Norberto Álvarez en los programas de estudio, “las ciencias sociales son voces de un inevitable e imprescindible debate” para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Bibliografía

- Antonucci, M., y Mateo, N. (2016). Acceso a la salud del colectivo trans: Entre las estrategias de inclusión e integralidad. *Unidad sociológica*, 2(7), 9-17.
- Antonucci, M. (2016). *El acceso a la salud de las personas trans: el caso del CADS de la ciudad de Mar del Plata* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata].
- Aponte Sanchez, E. y Feminaria, M. L. (2008). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. Universidad Nacional de la Plata.
- Berkins, L. (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgénero*. (1.ª ed.). Madres de Plaza de Mayo.
- Blanco, R. (2014). Normatividades de la vida cotidiana. Género y Sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria. *Propuesta Educativa*, 23 (42), 55-64.
- Blanco, R., y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas*, (51), 173-189.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. Feminismo y subversión de la identidad de género*. Paidós.
- Cappuccio, M. Nirenberg, O. y Moscovich, L. (2006). El equipo de salud ante la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable. En M. Petracci, y S. Ramos (Comps.), *La política pública de salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: Aportes para comprender su historia* (pp. 67-91). CEDES.

- Carol Hanisch (2006). *Lo personal es político*. Feministas lúcidas ediciones.
- Castrillo, B. (2016). Dime quién lo define y te diré si es violento. Reflexiones sobre la violencia obstétrica. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana* (24), 43-68.
- Colacci, R., Villar, J. F., y Castrilli, E. G. (2022). Feminismos y extensión crítica. Miradas urgentes. *Encuentro de Saberes*, (10), 136-145.
- Darouiche, C. A. (2019). *Condiciones de vida, sociabilidad y vínculos de parentesco entre las mujeres trans y travestis que realizan sexo comercial en la ciudad de Mar del Plata*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata]. Humadoc Repositorio. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/922>.
- flores, v. (2019) Con los excrementos de la luz. Interrogantes para una insurgencia sexo-política disidente. *Boletín GEC: Teorías Literarias y prácticas críticas*, (23), 139-147.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Gianni, M. C. y Zamberlin, N. (2011). Experiencias, opiniones y prácticas acerca de la ligadura de trompas: un estudio exploratorio en el Servicio de Obstetricia de un Hospital General de Agudos en CABA. En R. Gedelstein, y M. Schufer (Eds.), *Problemas actuales de salud reproductiva, familia, género y sexualidad. La investigación social de la diversidad* (pp. 287-315). Biblos.
- Giberti, E. y Fernández, A. M. (1992). *La mujer y la violencia invisible*. Sudamericana.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Ediciones cátedra.
- Laudano, C. (2019). #Ni una menos en Argentina: Activismo digital y estrategias feministas contra la violencia hacia las mujeres. En G. Nathansohn y F. Rovetto (Orgs.), *Internet e feminismos: olhares sobre violências sexistas desde América Latina*. (pp. 149-173). EDUFBA.
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad: Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1).
- Morgade, G. y Fanisod, P. (2019). La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Revista Plan Fénix*, 9(75), 65-75.

- Nocetti, R., Blanes, P., Burijovich, J., y Domínguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad:(Des) Igualdades de género por transformar*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Palumbo, M. (2017). *Pensar(nos) desde adentro: representaciones sociales y experiencias de género*. UNSAMedita.
- Rotger, P. (2021) “El archivo es ternura”: fotos, lazos y afectos en un mundo dañado”. *Heterotopías*, 4(7), 1-6.
- Rovetto, F. L., y Fabbri, L. (2021). *Haciendo feminista la universidad que queremos: transversalizar es la tarea*. Universidad Arturo Jauretche.
- Rubin. G. (1998). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance. (Comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Revolución.
- Rueda, A. (2019). La educación sexual integral: indagaciones desde las agendas travestis y trans. *Revista Mora*, (25), 255-262.
- Soldevila, A., y Domínguez, A. (2014). *Violencia de género, una realidad en la universidad*. Escuela de Trabajo Social UNC.
- Tello, A. M. (2018). *Anarchivismo: tecnologías políticas del archivo*. La Cebra.
- Tommasino, H y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. *Universidades*, (66), 7-24.
- Torulucci, S. D., Vazquez Laba, V. P., y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, (9).
- Torricella, A; Filippi Villar, J; Berruti, M. B. (2019). Hacia una vida libre de violencia contra las mujeres y colectivo de diversidad sexual en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, Mar del Plata, Argentina.
- Torricella, A., Berruti, M. B., y Villar, J. F. (2019). Las instituciones de educación superior frente a las desigualdades y violencias de género. Reflexiones a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Entramados: educación y sociedad*, (6), 1-16.
- Vázquez Laba, V. P. y Palumbo, M (2021). *Sociabilidad, violencias y erotismos en el ámbito universitario*. UNSAMedita.

2. Valorización de Sistemas Alimentarios Agroecológicos: Proceso de construcción del Sistema Participativo de Garantía del Sudeste Bonaerense

*María Laura Cendón, Alejandra Etcheverriborde y
Julieta Alejandra Rodríguez*

Resumen

En Argentina no existe una norma general de aplicación para las producciones agroecológicas. Los sistemas participativos de garantía (SPG) constituyen una herramienta desarrollada localmente en forma participativa (familias productoras, instituciones, municipios, comercializadoras, consumidores) para proveer garantías de calidad. Este sistema determina cuáles son las prácticas agroecológicas en sus distintas dimensiones (productivas, ambientales, sociales, económicas) y asegura la trazabilidad de los alimentos, favoreciendo circuitos cortos de comercialización y la mejora continua de los procesos productivos. Así, contribuye a la organización territorial y la soberanía alimentaria. Aquí reflexionaremos sobre el proceso de construcción de una red de acompañamiento para la valorización de la agroecología en el sudeste bonaerense, vía la conformación de un SPG, sistematizando el recorrido del actual proyecto de extensión consolidado “Valorización de Sistemas Alimentarios Agroecológicos: Proceso de construcción del Sistema Participativo de Garantía del Sudeste Bonaerense” y destacando el

potencial de los SPG para el fortalecimiento de sistemas alimentarios agroecológicos, la organización local y el desarrollo territorial.

Introducción

La agroecología es un paradigma que integra conocimiento interdisciplinario para generar, validar y aplicar estrategias adecuadas para diseñar, manejar y evaluar sistemas agropecuarios sostenibles, económicamente viables, ecológicamente adecuados y socioculturalmente aceptables (Sarandón, 2021). Su escala y dimensiones abarcan al sistema alimentario agroecológico, considerando así desde la fase productiva hasta la del consumo de los alimentos (Gliessman, 2018; Wezel et al., 2020). Desde una mirada integral, se coloca el foco en quienes participan de la producción de alimentos, en el productor y la familia rural, en equilibrio con la naturaleza y todos los agentes que viven en ella, evitando la síntesis química. Al constituir una alternativa en el modo de producción dominante (basado en monocultivos, uso de agroquímicos y energía fósil), recupera y propone el diálogo entre conocimientos, prácticas y saberes ancestrales, acumulados, transmitidos entre generaciones, y abarca múltiples transiciones y trayectorias, sucesiones de innovaciones y etapas a distintos niveles: desde la explotación o sistema de producción (transición técnico-productiva), a nivel de la familia rural, su comunidad y paisaje (transición socioecológica) y desde los territorios (transición político-institucional) (Tittonel, 2019).

Hacia 2022, en Argentina, la Dirección de Agroecología (Ministerio de Economía de la Nación) consideró como agroecológicos, los sistemas de producción agropecuaria, recolección, caza, pesca, elaboración, comercialización, consumo y comensalidad, que no usan insumos de síntesis química ni organismos genéticamente modificados o generados a partir de edición génica, y que aplican de manera gradual, integral y sostenida, los siguientes principios: 1- Diversidad, 2- Regeneración y cuidado del suelo, 3-

Sinergias, 4- Reciclaje, 5- Salud y Bienestar Animal, 6- Eficiencia, 7- Resiliencia, 8- Creación conjunta de conocimientos y diálogo de saberes, 9- Valores sociales y derechos humanos, 10- Participación intersectorial, 11- Soberanía y seguridad alimentaria, 12- Economía circular y solidaria, 13- Enfoque territorial e integración al paisaje (DNA, 2022).

En los últimos años, en Argentina ha sido considerable el crecimiento de las experiencias de producciones agroecológicas con diferentes características. Si bien la cantidad de establecimientos que se identifican como agroecológicos o en transición aún es baja respecto de producciones del modelo de producción dominante, Buenos Aires es la provincia con mayor número de explotaciones agroecológicas. Según datos del Censo Nacional Agropecuario de 2018 (INDEC, 2021), cuenta con un total de 36 700 explotaciones agropecuarias, 550 con producciones alternativas (180 agricultura orgánica, 58 agricultura biodinámica, 312 agroecología) (INDEC, 2021).

En el sudeste bonaerense, durante los años 2020 y 2021 investigadoras y extensionistas realizamos un mapeo y caracterización de experiencias de producción a escala comercial a través de un convenio de cooperación científica entre el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FAUD) de la UNMDP (actualmente en etapa de actualización). En un primer momento el objetivo del grupo se focalizó en las producciones frutihortícolas en el partido de General Pueyrredon (Molpeceres et al., 2020; Rouvier et al., 2021). No obstante, el propio enfoque metodológico (bola de nieve) como el fortalecimiento del equipo de mapeo y principalmente, las propias relaciones de producción y comercialización de los emprendimientos agroecológicos, llevaron a la incorporación de otras producciones y áreas geográficas (General Alvarado, Balcarce, Necochea y Mar Chiquita) (Cendón et al., 2023). Sobre un total de 49 experiencias relevadas que abarcan 132 hectáreas cultivadas, un

61 % están localizadas en los partidos de General Pueyrredon, 8 % en General Alvarado, 12 % en Necochea, 10 % en Balcarce y 6 % en Mar Chiquita. Respecto a la actividad principal que llevan adelante, un 70 % son producciones frutihortícolas y el 30 % se refieren a producciones de aromáticas, plantines, brotes, dulces, quesos y apicultura. El 40 % de los emprendimientos poseen menos de una hectárea y, en general, la actividad principal se combina con otras producciones, además de las ya citadas, tales como la cría de ganado mayor y menor, cultivos extensivos (quinoa, maíz, trigo), fitocosmética, la producción de huevos, gastronomía y actividades turísticas, recreativas y educativas (Cendón et al., 2023).

A partir de su identificación y visibilización, se identifican problemáticas entre las que se destacan: la imposibilidad de acceder a la propiedad de la tierra, falta de insumos apropiados para este tipo de producción (fertilizantes, semillas, fungicidas naturales, etc.), así como la elevada inversión que implica producir alimentos, limitada oferta de maquinarias adaptadas para pequeña escala y para las mujeres, falta de acceso a fuentes de financiamiento (subsidios y créditos blandos). Además, las unidades productivas que eligen la agroecología como opción se encuentran rodeadas de otras explotaciones de la agronomía convencional, que realizan frecuentemente aplicaciones aéreas y terrestres de agroquímicos que invaden las tierras vecinas. En cuanto a la comercialización y el consumo, se registran escaso desarrollo de espacios comerciales y demanda por parte de quienes consumen, que no cuentan con información suficiente para valorizar los productos de la agricultura familiar libres de agroquímicos, entre otras características.

Frente a las problemáticas y desafíos planteados, surge la demanda de quienes participaban del relevamiento de valorizar los alimentos agroecológicos, certificar y comunicar la calidad de las producciones a partir de un SPG. Por ello, en 2021 presentamos el proyecto de extensión “Sistemas Participativos de Garantías: hacia la promoción de sistemas alimentarios agroecológicos del Partido

de General Pueyrredon” con el fin de construir una red territorial para la valorización de la agroecología y la definición colectiva y consensuada de garantías de calidad agroecológica, vía la constitución y funcionamiento de un SPG de carácter regional. El proyecto se mantiene consolidado, ya renombrado como “Valorización de Sistemas Alimentarios Agroecológicos: Proceso de construcción del Sistema Participativo de Garantía del Sudeste Bonaerense”.

Aquí deseamos revisitarse el proceso de construcción de esa red de acompañamiento para la valorización de la agroecología en el sudeste bonaerense, a través de la conformación de un SPG. Para ello sistematizaremos los resultados alcanzados en el período 2021-2023, aprendizajes y desafíos de la experiencia y de nuestra modalidad de trabajo en territorio para contribuir de esta forma a repensar nuestros recorridos. En primer lugar, presentamos una aproximación conceptual de agroecología y SPG, destacando su potencial para el fortalecimiento de sistemas alimentarios agroecológicos, la organización local y el desarrollo territorial. Seguidamente reflexionamos sobre la experiencia vivida, señalando resultados, aprendizajes y desafíos relacionados con las formas de organización y gobernanza colectiva que permiten la movilización de actores y actrices diversas, el fomento de la agroecología y la soberanía alimentaria en los territorios.

Los SPG como estrategia de valorización de los alimentos agroecológicos

En Argentina no existe una norma general de control para las producciones agroecológicas. En ese sentido, se ha buscado un camino de consolidación, reconocimiento y validación no solo de las prácticas de quienes producen, sino también de los alimentos producidos y consumidos (Pengue, 2021). Los sistemas participativos de garantía (SPG), que nacieron en América Latina de la mano de los movimientos sociales agroecológicos, constituyen una he-

ramienta construida a nivel local, que avalan procesos y asegura la trazabilidad de los alimentos, tomando como base la participación de actores y actrices protagonistas: familias productoras, consumidores, representantes de instituciones y niveles de gobierno (Fernández, 2023; Torremocha, 2012; Cendón et al., 2022). Al ser desarrollados desde los territorios y con diversidad de agentes locales, sus objetivos, las formas que adquieren, las escalas geográficas y sus niveles de legitimidad son diversas. Sin embargo, existen características y procedimientos generales relacionados con su carácter participativo, el intercambio de saberes, conocimientos y prácticas, la confianza, transparencia y horizontalidad (Torremocha, 2012).

Los SPG constituyen una estrategia de valorización de los alimentos agroecológicos (Etcheverriborde, Cendón y Vismara, 2022), concebida para acompañar y valorizar procesos alternativos, necesarios y viables para proyectar y construir los territorios deseados. El concepto de *valorización* implica acuerdos entre agentes movilizades que desean valorizar los alimentos agroecológicos y consideran múltiples aspectos como los económicos, culturales, sociales, patrimoniales y medioambientales (Champredonde y González, 2016). A partir del SPG se busca acompañar y monitorear sistemas productivos, más que cultivos o productos aislados, incluyendo las estrategias y prácticas desarrolladas, los insumos y tecnologías aplicadas, el tratamiento de efluentes y las dimensiones sociales, tales como el acceso a la tierra, la contratación de mano de obra y las condiciones de vida. El reconocimiento, consolidación y validación de sus prácticas, en sus múltiples dimensiones, y la mejora continua de los procesos productivos, se enriquece a través del intercambio de experiencias, las visitas cruzadas a los predios productivos y el establecimiento de estructuras y normas documentadas (Torremocha, 2012).

Es al interior del grupo conformado donde se da el principal espacio de intercambio y acompañamiento, y se constituye el *Consejo de Garantía*. Se trata de un órgano integrado por representan-

tes de los grupos de productores, instituciones, actores y actrices comunitarias y consumidores, que se encarga de la construcción de normas documentadas y procedimientos, como organizar las visitas cruzadas, y de regular el funcionamiento y calidad del sistema y los productos (Pereda et al., 2015; Cendón et al., 2022).

En los últimos años en el país se han comenzado a visibilizar experiencias y cierta evidencia científica en relación con SPG (Fernández, 2019; Cendón et al., 2021; Etcheverriborde, Cendón y Vismara 2022; Pereda et al., 2015, Saldungaray et al., 2019) aunque no existe suficiente información actualizada ni sistematizada sobre las características de los mismos a nivel nacional. Hacia 2022, se conformó un Equipo Interinstitucional sobre Sistemas Participativos de Garantía integrado por profesionales del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Instituto Nacional de la Agricultura Familiar, Campesina e Indígena (INAFICI), el Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA) y la Dirección de Agroecología (DAe/Ministerio de Economía), con el objetivo de contribuir a visibilizar, acompañar y fortalecer las experiencias de SPG nacionales. Este equipo relevó 45 procesos de SPG en Argentina, que involucran a 750 familias productoras. Se trata de iniciativas situadas en diferentes entornos, acompañadas mayoritariamente por instituciones públicas, relativamente recientes (70 % posteriores a 2018), con distintos grados de desarrollo, principalmente en relación con la agroecología y la transición agroecológica, aunque no exclusivamente (Cendón et al., 2022; Cendón et al., 2023; Etcheverriborde et al., 2024). Las iniciativas de SPG se enmarcan en ordenanzas locales, una ley provincial (es el caso de la provincia de Misiones), proyectos de instituciones de investigación y desarrollo, como de Universidades, pero fundamentalmente de las propias experiencias de producción, comercialización y consumo, organizadas localmente (Cendón et al., 2022).

Extensión crítica e integralidad de funciones para la transformación de los actores, actrices y territorios de la Agroecología

La Universidad Nacional de Mar del Plata define a la extensión como la función inherente al quehacer universitario, cuyo sentido comunitario, de integración, retroalimentación y desarrollo multidimensional, se sustenta en la naturaleza académica y social, con un enfoque integral del sujeto en la sociedad. Este es pensado como un verdadero protagonista de su tiempo y espacio, autónomo y comprometido con la práctica democrática en la construcción colectiva y el bienestar social. Los proyectos de extensión universitaria constituyen dispositivos a través de los cuales la comunidad universitaria genera acciones en el territorio (RR 1426/23). Su particularidad radica en primer lugar, por la voluntad de contribuir a una determinada transformación social con un enfoque territorial en el abordaje de las intervenciones y, en segundo lugar, por la posibilidad de desarrollarse desde la perspectiva de la integralidad, en sus tres componentes: de funciones universitarias a partir de la articulación entre extensión, investigación y enseñanza, el diálogo interdisciplinar y de saberes académicos y populares (Tommasino et al., 2010).

La agroecología transgrede el papel jerárquico que la ciencia otorga a quienes investigan respecto de la ciudadanía para promover procesos de transformación social a través del *diálogo de saberes*. Este implica “reconocer y valorar el saber del otro” pero además “rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido” (Fals Borda, 2009, p. 336). En este diálogo de saberes se crea un conocimiento nuevo, diferente, atendiendo a la participación y el protagonismo de los sujetos en un trabajo colectivo, compartido con actores y actrices comunitarias, desde el recono-

cimiento de sus procesos de decisión y lucha frente a los sectores hegemónicos del capital.

Al fomentar la participación, la construcción colectiva y el diálogo de saberes, vinculando de forma crítica el saber académico y el saber popular, el proyecto de extensión que promueve el SPG y reúne una diversidad de actores y actrices, se inscribe desde el paradigma de la extensión crítica (Tommasino y Cano, 2016). Ello indica que se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados entre sí. El primero está vinculado con la posibilidad de establecer procesos de formación integral que rompan con la formación profesionalista de los universitarios, alejada de un criterio de compromiso social. El segundo, está relacionado a una perspectiva política que propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares, aportando al acceso de todas las personas a los derechos sociales con una impronta emancipadora. Mediante estos objetivos, la extensión crítica propone comprometerse con los procesos de transformación de las sociedades de manera directa con el compromiso universitario que la actualidad requiere (Cecchi et al., 2013). Para ello requiere abordajes interdisciplinarios. Según Hidalgo et al. (2018), el trabajo interdisciplinario es entendido como la articulación de ideas, datos, información, métodos, herramientas, conceptos o teorías de dos o más disciplinas que buscan responder una pregunta, resolver un problema o producir un nuevo conocimiento o producto para avanzar en el entendimiento general o para resolver problemas cuyas soluciones no son encontradas por una sola disciplina o área investigativa.

Estrategia metodológica. Hacia la sistematización de la experiencia extensionista

El abordaje metodológico de este capítulo propone un proceso de sistematización de experiencias. Es una técnica de interpretación

crítica que, a partir del ordenamiento y reconstrucción de las experiencias, descubre o explicita el proceso vivido. En este intervienen factores relacionados con el contexto socioeconómico, político, histórico, geográfico, las intuiciones, interpretaciones y emociones del equipo de acompañamiento o extensionista. A partir de la sistematización se vuelve sobre el camino recorrido para explicitar la lógica de las acciones y factores que han intervenido en el proceso, cómo se relacionan y porqué. De esta forma, se reflexiona sobre las prácticas y así es posible aprender de ellas y producir conocimiento (Jara, 2018). La esencia y desafío de la sistematización es la interpretación crítica para poder extraer de las mismas enseñanzas, comunicar el conocimiento que resulta de la experiencia y aplicar en próximas acciones (Agüero et al., 2017).

Para la sistematización se parte del objetivo planteado en el proyecto: “contribuir con la construcción del sistema participativo de garantía (SPG) del sudeste bonaerense para el fortalecimiento de sistemas alimentarios agroecológicos territorializados, la organización local y el desarrollo territorial”. Se consideran tres ejes principales de sistematización. Estos se refieren a las actividades y resultados alcanzados a lo largo del desarrollo del proyecto, considerando actores y actrices, sus transformaciones y relaciones entre ellos, la reflexión en torno a aprendizajes del proceso vivido para la valorización agroecológica y los desafíos relacionados con el proceso colectivo de construcción de garantías de calidad y nuestra práctica extensionista.

Para ello nos preguntamos, ¿qué instituciones, personas y grupos participan en la experiencia? ¿Qué actividades se desarrollan? ¿Quiénes participan? ¿Cómo surgen los espacios y quién los convoca? ¿Cómo se incorporan y/o se transforman los participantes y los demás factores sociales, económicos y políticos del contexto? ¿Qué temas se tratan en los encuentros, actividades y cuáles son los consensos alcanzados? ¿Qué niveles de organización, acuerdos

y contribuciones se desarrollan para la valorización de la agroecología, sus prácticas, actores y actrices y territorios involucrados?

Para responder a las preguntas y ejes de sistematización se recurre a información primaria generada durante el desarrollo del proyecto entre 2021 y 2023. Se utilizan distintas técnicas para la recuperación y análisis de la experiencia (FAO, 2004), entre las que se destacan las notas de campo descriptivas y detalladas, situaciones e interacciones observadas, el registro fotográfico de cada uno de los encuentros-talleres (un total de 14), las actas de las reuniones del equipo extensionista, los *flyers*, folletos y afiches construidos en las actividades participativas, el informe final del proyecto y las sistematizaciones de los talleres realizados. Asimismo, se consideran las publicaciones de integrantes del equipo, en las que se sistematizan distintos talleres-encuentros realizados.

El proceso de valorización de la agroecología en el sudeste bonaerense

Los primeros pasos del proyecto. Talleres, formación y construcción de redes

El SPG del sudeste bonaerense está integrado hoy por familias productoras que aplican el enfoque agroecológico en sus prácticas, principalmente frutihortícolas, organizados en grupos de Cambio Rural, cooperativas, ferias agroecológicas y ventas de bolsos. Con lo cual, no solo participan producciones sino también experiencias de comercialización-consumo, nodos de consumo y consumidores. Asimismo, se encuentra integrado por un conjunto de personas que investigan, ejercen la docencia, son extensionistas, estudiantes y personal técnico profesional, que acompañan desde las actividades propias del proyecto de extensión y otras, así como dispositivos interinstitucionales presentes en el territorio. Entre las agencias institucionales se destaca el INTA, con sus pro-

yectos disciplinarios y estructurales regionales, macrorregionales y nacionales. También la UNMDP, con proyectos de investigación en el marco del NACT “Sistemas Agroindustriales, Innovación y Agregado de Valor” del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Agrarias, con el Programa de Promoción de la Salud y Soberanía Alimentaria dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNMDP, los Centros de Extensión Universitaria, y la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Humanidades. Además se encuentra el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), el Área de Agricultura Familiar del Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (AAF-SENASA), profesionales de ingeniería agronómica del Colegio de Ingenieros Agrónomos y Forestales de la Provincia de Buenos Aires (CIAFBA), técnicas del Instituto Nacional de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena (INAFCI), y representantes del Municipio de General Pueyrredon y General Alvarado (Cendón et al., 2022).

El diagnóstico participativo, en el que confluyen estas personas dedicadas a la investigación, la docencia (al frente de distintas cátedras), la extensión, el asesoramiento técnico profesional, representantes de instituciones y municipios, estudiantes de diversas disciplinas, familias productoras, comercializadoras y consumidores de la agroecología; desde el cual surgió la demanda, permitió iniciar el proyecto de extensión. Se realizaron reuniones del equipo extensionista, donde docentes e investigadores tuvieron un rol pedagógico, y no sólo de coordinación, y se planificaron las estrategias de extensión priorizando en primer lugar la realización de talleres participativos como herramienta de construcción dialógica.

El primer taller, a través de la pregunta: *¿De qué hablamos cuando hablamos de Agroecología?*, tuvo como objetivo generar intercambios de saberes y reflexionar colectivamente en torno a la agroecología y su transición, analizando cada uno de los elementos

de la agroecología. Implicó poder partir de una mirada o marco de referencia común.

Los subsiguientes talleres realizados durante el primer año de funcionamiento del proyecto (2021) permitieron poner en diálogo definiciones, conceptos, normativas, criterios de evaluación, formas de organización y gestión, así como metodologías y experiencias en torno a la agroecología y los SPG en particular. Todos los participantes tuvieron la posibilidad de decidir, definir y articular las acciones a llevar a cabo, siempre con una mirada crítica de las realidades que atraviesan. También permitieron compartir y debatir sobre sus prácticas agroecológicas, así como la definición de las garantías de los procesos y productos que querían dar a conocer y certificar y de las posibilidades de organización y certificación. Se discutieron las dimensiones de la agroecología: sobre las prácticas productivas, aspectos sociales, económicos, ambientales, culturales y políticos, identificando las prácticas y las características que consideran óptimas, aceptables con mejoras e inaceptables.

En el segundo año del proyecto, se comenzó a pensar en el SPG en la práctica, visitando un emprendimiento productivo. Asimismo, se comenzaron a desarrollar otras instancias de intercambio sobre la estructura de organización de las agencias, actores y actrices de la agroecología y normas escritas del propio SPG, a través de reuniones con representantes de los distintos grupos participantes. Lo que se planteó fue que sus integrantes puedan asumir roles, responsabilidades y aportar desde su lugar, en consenso con el grupo que integran, para la construcción de abordajes plurales que incorporen a todos y todas.

La dinámica de trabajo desarrollada durante este período también incluyó la participación del director Nacional de Agroecología y de una de las referentes del primer SPG de Argentina en una jornada-taller. Desde la Dirección de Agroecología se presentaron los objetivos generales de la Dirección, los lineamientos estratégicos y las actividades realizadas para visibilizar, fomentar, proteger

y consolidar el escalonamiento de la agroecología en el territorio nacional. Por su parte, mediante la presentación del primer SPG del país –organizado en Bellavista, Corrientes– se reflexionó sobre los aprendizajes y desafíos del desarrollo de SPG y en particular se problematizó el propio proceso local. Esta instancia permitió dar un paso importante en los primeros acuerdos en cuanto a los valores del grupo, las propias garantías y gobernanza del sistema.

Además, se compartieron actividades en vinculación con otros proyectos con temáticas similares en el ámbito de la UNMDP, INTA y otras instituciones, así como la presentación de actividades de extensión con objetivos concretos, como “Cocinas Soberanas”. Tras encuestas realizadas a consumidores de la agroecología, vía redes sociales de los espacios de producción y comercialización integrantes del SPG, y el relevamiento de dificultades en el procesamiento y manipulación de los alimentos agroecológicos comercializados vía bolsones, entre otros aspectos, se propone realizar talleres de alimentación sana, segura y soberana (Etcheverriborde et al., 2022).

También se realizaron encuentros-talleres para evaluar el proceso, que permitieron reconstruir las experiencias vividas, recuperar aprendizajes, identificar desafíos y acordar estrategias para fomentar la agroecología y la implementación colectiva de garantías de calidad.

Un elemento particular del proyecto debido a la articulación con otras instituciones como INTA, SENASA, Dirección de Agroecología, INAFCI, fue la organización en Mar del Plata del primer encuentro de los SPG del país. Fue un espacio donde se propició el diálogo con diversas experiencias y se compartieron avances y metodologías de los distintos procesos en marcha. Participaron 250 personas entre ellas integrantes de familias productoras, personal técnico, referentes institucionales tanto provinciales como municipales, comercializadoras y consumidores que participan en las distintas experiencias de los SPG de todo el país. Se rea-

lizaron presentaciones en plenario y talleres de intercambio, que abordaron aspectos generales y distintos ejes temáticos de los SPG. También se realizaron visitas a experiencias locales organizadas por el SPG del sudeste bonaerense. Como resultado final, se elaboraron propuestas de acción colectiva y de políticas públicas.

Los acuerdos alcanzados, su sistematización en documentos escritos y la gobernanza del proceso

Al inicio del proyecto, en cada instancia de encuentro-taller, se fue trabajando colectivamente en las distintas dimensiones de la agroecología. Posteriormente, se comparten en plenario y se realizan aportes, preguntas y conclusiones. Cada uno de los talleres fueron sistematizados. Aquí se destacan las oportunidades de formación integral de los estudiantes, la capacitación en la sistematización de las experiencias y la obtención de registros de las experiencias vividas. Con lo cual en el encuentro siguiente se retomaban los puntos acordados y se iba construyendo una línea de tiempo para la historicidad del proceso, mostrando las actividades en terreno y las sistematizaciones, publicaciones y visibilizaciones con el objetivo que quienes no habían participado en una instancia puedan conocer las etapas y actividades previas y posteriores del proceso.

En ese contexto, se movilizó la incorporación de actores y actrices al SPG, otros dejaron de participar, y junto a quienes permanecieron, sufrieron cambios y redefinieron sus identidades: se mudaron ante la falta de acceso a la propiedad de la tierra, formaron cooperativas o integraron nuevos grupos de Cambio Rural. Otros accedieron a financiamientos, a nuevos espacios de comercialización y de agregado de valor de sus producciones, por ejemplo a partir del registro provincial de Pequeñas Unidades Productivas de Alimentos Artesanales (PUPPAS). Se trata de agentes que desarrollan múltiples tareas, presentan nuevas demandas, viven en territorios que tienen sus particularidades y se encuentran en distintos

tiempos de transición hacia la agroecología (Etcheverriborde et al., 2023).

Atendiendo a la diversidad de temas por tratar, la multitarea de quienes producen y comercializan alimentos, y las épocas del año de mayor trabajo y dedicación a la actividad productiva, los encuentros y sus plenarios contemplaron reuniones con representantes de cada grupo. Su rol consistía en presentar los aportes y sugerencias, realizados al interior del grupo, sobre los borradores de los documentos escritos. Con los aportes de cada grupo, se lograron nuevas versiones de cada documento integrado en la propuesta SPG del sudeste bonaerense. Estos documentos son: (i) Ficha Cuestionario de Autodiagnóstico: en el que cada uno de los productores reflexionan sobre sus prácticas y es la primera actividad para formalizar su pertenencia al SPG (ii) Carta de Valores por la Agroecología. Consiste en la adhesión de los participantes y el compromiso con un conjunto de valores, en torno a una visión compartida, (iii) Manual Operativo o estructura del funcionamiento del SPG (iv) Guía de visitas a los emprendimientos productivos (v) Pliego de Condiciones para las Producciones Agroecológicas en el Sudeste Bonaerense. Este documento es una guía de prácticas agroecológicas (que contempla Laboreo de suelo, Enmiendas nutricionales, Cultivos de servicio, Simientes, Diversidad Productiva, dimensiones sociales, económicas y ambientales) que orienta a las familias productoras para iniciar la transición a la agroecología o bien, para incorporar prácticas más adecuadas.

Transitado el tercer año tras el inicio de la experiencia, la dilación del proceso en relación a la organización e implementación del SPG regional, la escasez de recursos técnicos y económicos, necesarios para el funcionamiento del sistema, las propias problemáticas presentes en cada territorio y la dificultad de pensar en los beneficios de un SPG de carácter regional, motivó la realización de un encuentro para organizar, en términos de figura técnica, de un “Comité Técnico Asesor de la Red SPG Sudeste Bonaerense”.

Se trata de un espacio regional integrado por representantes de las instituciones y municipios movilizados por el SPG del sudeste bonaerense. Se presenta para realizar relevamientos, sistematizar experiencias, convocar y facilitar capacitaciones y reuniones, brindar información y asesoramiento, construir piezas comunicacionales en una estrategia de comunicación común, intervenir en situaciones de conflicto, contribuir a consolidar la red y representarla, así como a la sostenibilidad de los procesos en marcha y compartir los documentos escritos construidos con otras experiencias para referenciarse.

Los faros de un SPG en marcha

El tercer año del proyecto (2023) se caracteriza por la puesta en marcha del proceso, su materialización y apropiación en determinados territorios a partir de sus particularidades tanto productivas, como sociorganizativas como de los representantes de instituciones presentes.

Así podemos dar cuenta, por un lado, de procesos autogestionados en Mar del Plata a través de cooperativas que integran desde la producción hasta la comercialización y la organización de consumidores en nodos territoriales. En la estructura organizativa que da garantías de calidad en estos procesos no contemplan una participación directa de las instituciones, aunque sí de forma indirecta, en el asesoramiento y gestión de múltiples proyectos de financiamiento, capacitaciones, y vinculaciones, entre otras acciones. Por otro lado, en los partidos de General Alvarado, Necochea y Benito Juárez, desde el proyecto de extensión acompañamos y facilitamos junto a agentes territoriales institucionales, procesos de valorización locales. Este proceso de aplicación y de desarrollo del proceso funciona a nivel de faros de los SPG.

En Alvarado se visitó un emprendimiento frutícola en la localidad de Miramar para implementar y adaptar los documentos Guía de Visita y Ficha de Autodiagnóstico, construidos regionalmente,

al proceso local. Asimismo, se trabaja en la adaptación de la carta de adhesión y valores del grupo y en el desarrollo de una ordenanza municipal que promueve la agroecología en el partido e incluye el SPG.

En Necochea, el proceso de valorización de la producción agroecológica local abarca a las familias locales, las instituciones y la mesa de alimentos locales como también, a intermediarias solidarias que demandan conocer y visitar las producciones agroecológicas. De esta forma, se realizaron talleres participativos para trabajar colectivamente a partir de los interrogantes: ¿cómo producimos agroecológicamente y/ o en transición en Necochea?, ¿cómo valorar y diferenciar participativamente la producción local? En dos visitas a establecimientos productivos, se utilizaron los documentos Guía de Visita y la Ficha de Autodiagnóstico para conocer las prácticas de manejo a campo y bajo cubierta que se llevan adelante en la transición agroecológica. A partir de estas visitas se realiza un taller para poner en común lo observado, definir objetivos y cómo lograrlos. A nivel municipal se registra una marca local para identificar los productos, productores y prácticas que constituyen el caso de valorización local.

En Benito Juárez, el proceso se encuentra en estado inicial y el abordaje territorial, que comprende la articulación con la Agencia local del INTA, acuerdos y acompañamiento regional, involucra talleres participativos con diversos actores y actrices sociales de la agroecología. El objetivo es pensar colectivamente qué se produce en Benito Juárez, cómo valorar y diferenciar participativamente la producción agroecológica y/o en transición local. Tras dos encuentros-talleres, se plantea continuar con el proceso de valorización a partir del reconocimiento de los productos y quiénes producen localmente, compartiendo las formas de producción, los insumos y su procedencia, así como las modalidades de comercialización, estableciendo consensos en torno a qué es un alimento agroecológico, cuáles son sus características o atributos.

Otro elemento para destacar de este periodo es la participación en instancias nacionales en el marco del Equipo Interinstitucional sobre sistemas participativos de garantía. Esto se refiere a la organización de una red entre los SPG de Argentina y un taller sobre los SPG en el Congreso Nacional de Agroecología en 2023. Se facilitó un espacio de debate en torno a los siguientes interrogantes: ¿cómo son los espacios de participación y toma de decisiones en los SPG? ¿cómo se conforman dichas experiencias (estructura organizativa)? ¿quiénes participan, qué estrategias o herramientas de participación desarrollan? ¿cómo se construyen las garantías de calidad/los acuerdos (protocolo, pliegos)? Estas consignas tuvieron como objetivo promover un espacio de diálogo e intercambio entre quienes producen, elaboran, comercializan, consumen, prestan servicios técnicos, ejercen la docencia, investigan, participan y/o estudian temáticas de SPG para compartir saberes y conocimientos.

También se trabajó en publicaciones de difusión e investigación mediante la participación en encuentros y congresos científicos como el mencionado, producciones audiovisuales y un canal de *You Tube* ([SPG Sudeste Bonaerense](#)).

A modo de reflexión. Aprendizajes y desafíos

Las actividades realizadas impulsadas desde la Universidad y en coordinación con otras instituciones y proyectos contribuyeron a la constitución de una red de acompañamiento territorial del proceso de construcción del SPG no solo a escala regional sino a nivel local y en el espacio de trabajo nacional. Esta red está compuesta por familias productoras, principalmente frutihortícolas, organizadas en Cambio Rural, Ferias agroecológicas y Cooperativas. Se trata también de experiencias de comercialización-consumo y nodos de consumo, constituidas a través de redes sociales que distribuyen los alimentos vía bolsones y en comercios especializados. Involucra un conjunto de personas dedicadas a la investigación,

docencia, extensión y apoyo técnico de INTA, UNMDP, Área de Agricultura Familiar de SENASA, profesionales de ingeniería agronómica del CIAFBA, técnicas del INAFCI, representantes de municipios (General Pueyrredon y General Alvarado) y consumidores. Dicha red da cuenta de la estructura del SPG del sudeste bonaerense. También la forman un gran número de estudiantes de distintas carreras y facultades.

El trabajo en red permitió la definición colectiva y consensuada de las garantías de calidad de un SPG regional. Los acuerdos alcanzados se materializaron en los documentos escritos del SPG del sudeste bonaerense a nivel regional: Carta de Valores por la Agroecología, Pliego de condiciones para las producciones agroecológicas en el sudeste bonaerense, Ficha Cuestionario de Autodiagnóstico, Manual operativo y Guía de visitas.

Imagen 1. El SPG del sudeste bonaerense. Actores, actrices, roles, procesos y documentos escritos.

Fuente: elaboración propia.

Desde la red se contribuye a la organización local, el desarrollo deseado para los territorios y al fortalecimiento de sistemas alimentarios agroecológicos territorializados. A través de encuentros- talleres para poner en acción el SPG, se visitaron experiencias concretas y se aplicaron estos acuerdos en territorios concretos, algunos dinamizados por sus actores y actrices, y otros, con mayor acompañamiento institucional. A partir de los “SPG faros” y la aplicación local de los documentos escritos elaborados colectivamente, acompañamos y evaluamos colectivamente el desarrollo de prácticas agroecológicas localizadas y las garantías de calidad de los alimentos producidos y comercializados. También avanzamos en la legitimación de los procesos a través del involucramiento de las instituciones, municipios y el desarrollo de sellos locales y ordenanzas para la puesta en marcha del proceso de valorización.

No obstante, se trata de una red dinámica y documentos vivos, en proceso de adaptación y aplicación. En el desarrollo del proceso se incorporan –y retiran– nuevas temáticas, actores, actrices y territorios, así como la transformación de estos. En este contexto, creció el equipo del proyecto de extensión, su articulación con otros agentes comunitarios y se constituyeron nuevas vinculaciones que permitieron atender demandas concretas de quienes integran el SPG. La actividad de extensión inter-CEU (2022-2023) “Cocinas Soberanas” permitió acercar a quienes producen alimentos agroecológicos con consumidores en el desarrollo de talleres de alimentación sana, segura y soberana. A su vez, elaboramos material gráfico y audiovisual para promover la agroecología, la soberanía alimentaria y el SPG.

En el caso de las familias productoras, se produjeron cambios



de predios debido a la falta de acceso a la propiedad de la tierra, aumento en la superficie dedicada a la agroecología, conformación de organizaciones formales (cooperativas), culminación de grupos

de Cambio Rural y conformación de nuevos grupos. En otros casos, las familias productoras y comercializadoras accedieron a financiamiento para adquirir maquinarias, mejorar las instalaciones, modificar los espacios de comercialización y las producciones realizadas, diversificando o iniciando nuevas experiencias de agregado de valor.

La red territorial del SPG regional, involucra actores y actrices que desarrollan múltiples tareas, presentan nuevas demandas, modifican sus prioridades, viven en territorios que tienen sus particularidades y se encuentran en distintos momentos de transición hacia la agroecología. Al mismo tiempo el equipo de acompañamiento posee cambios de representantes, de objetivos institucionales y prioridades que también comprometen las agendas de construcción, legitimación y puesta en práctica de conocimientos situados. Así hasta la fecha no se ha conformado un “Consejo de Garantía de Calidad Agroecológica” a nivel regional. Sin embargo, se están desarrollando distintas experiencias locales cuyos vínculos superan los límites geográficos de un partido, comprenden múltiples niveles escalares y ámbitos plurisectoriales dentro de la gobernanza local.

Estos procesos requieren tiempo, capacidades, voluntades, organización y recursos económicos para realizar los continuos y múltiples encuentros para promover el diálogo de saberes y la puesta en acción de los procesos en los casos concretos. No obstante, el SPG se percibe como un actor clave para promover procesos de valorización de sistemas alimentarios agroecológicos territorializados. Ello abarca las producciones agroecológicas, así como la comercialización y consumo, otorgando garantías de calidad a los alimentos y contribuyendo con la soberanía alimentaria.

Aparecen riesgos propios de un proceso socioterritorial desde la extensión crítica, que moviliza y, a su vez, es movilizado por actores y actrices con dinamismo y diversidad, que cuentan con múltiples miradas, intereses, formaciones, experiencias y actividades. Frente

a esta diversidad, encontramos que es imperioso y desafiante apostar al diálogo de saberes y trabajar para evitar la apropiación o centralización de los procesos, territorios y saberes o acciones, trabajando continuamente para facilitar la articulación institucional, la comunicación de las acciones y la horizontalidad de los procesos.

El SPG enfrenta múltiples desafíos, entre ellos, incluir y valorizar todas las producciones, sostener el compromiso y la participación en el tiempo, obtener financiamientos, hacer visibles sus beneficios, así como integrar, articular y fortalecer las redes de conocimientos y experiencias, los espacios de producción, comercialización y consumo hacia la construcción de un sistema agroecológico alimentario regional. Todos desafíos que se profundizan en un contexto sociopolítico-institucional adverso. Con lo cual emergen nuevas preguntas e interrogantes para la sostenibilidad del proceso, que constituirán nuevos puntos de partida en el proceso continuo de pensarlos en nuestros recorridos y prácticas extensionistas.

Bibliografía

- Agüero, M. L., Alcoba, L., García, F., Guastavino, M. y Rodríguez, F. (Eds.). (2017). *El camino de la sistematización: Manual para la sistematización participativa*. INTA Ediciones.
- Cecchi, N., Pérez, D. A. y Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso social universitario: De la universidad posible a la universidad necesaria* (2.^a ed.). IECConadu.
- Cendón, M. L., Fernández, R., Tizón, R., Mosse, L., Champredonde, M., Isla, T., Surigaray, A., Galván, M. y Matías, M. J. (2022). Caracterización de los Sistemas Participativos de Garantía en Argentina: Primeras aproximaciones. *Segundo Encuentro Nacional y Congreso Científico "Periurbanos hacia el Consenso 2022"*. Tecnópolis.
- Cendón, M. L., Rodríguez, J., Etcheverriborde, A., Rouvier, S., Zulaiaca, L. y Molpeceres, C. (2021). Hacia la construcción conjunta de garantías de calidad: La promoción de sistemas alimentarios agroeco-

- lógicos del Partido de General Pueyrredon mediante Sistemas Participativos de Garantías. *52º Reunión Anual: Debates y aportes de la Economía Agraria en contextos complejos*. Asociación Argentina de Economía Agraria.
- Cendón, M. L., Zulaica, L., Molpeceres, C., Rouvier, M., Villagra, C. y Barral, P. (2023). Mapeo de producciones con bases agroecológicas del sudeste bonaerense. En R. Tizón (Coord.), *Experiencias agroecológicas del territorio* (pp. 205-219). INTA.
- Dirección Nacional de Agroecología. (2022). *Marco conceptual de la Agroecología*. Bs As. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/dnae_sagyp_marco_conceptual_de_la_agroecologia_.pdf
- Etcheverriborde, M. A. y Cendón, M. L. (2024). Sistema Participativo de Garantía del Sudeste Bonaerense: Agroecología y acción territorial. *II Jornadas Argentinas de Sociología Rural*, Rosario, Santa Fe.
- Etcheverriborde, M. A., Cendón, M. L., Bruno, M. y Rodríguez, J. (2023). SPG del Sudeste Bonaerense: Desafíos y aprendizajes de una experiencia en marcha. *III Congreso Argentino de Agroecología*, El Bolsón, Patagonia.
- Etcheverriborde, A., Cendón, M. L., Molpeceres, M. C., Rodríguez, J. A., Zulaica, L. y Rouvier, M. (2022). Agroecología en el Sudeste Bonaerense: Controversias del Sistema Participativo de Garantía (SPG). *RIVAR*, 9(27), 1-21.
- Etcheverriborde, A., Cendón, M. L. y Vismara, A. (2022). Cocinas soberanas: Acercando productores/as y consumidores/as agroecológicos. Una experiencia de extensión universitaria en marcha. *Segundo Encuentro Nacional y Congreso Científico "Periurbanos hacia el Consenso 2022"*. Tecnópolis.
- Fals Borda, O. (2009). Experiencias teórico prácticas. En O. Fals Borda (Ed.) *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO-Siglo del Hombre.
- FAO. (2004). *Guía Metodológica de Sistematización*.
- FAO. (2019). *Los 10 elementos de la agroecología: Guía para la transición hacia sistemas agrícolas y alimentarios sostenibles* (pp. 1-15). Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Roma.

- Fernández, R. (2019). Sistemas participativos de garantía (SPGs) agroecológicos en la Argentina. *Actas de las XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos*. CIEA-UBA.
- Gliessman, S. (2018). Defining agroecology. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 42(6).
- Hidalgo, C., Vienni, B. y Simón, C. (Eds.). (2018). *Encrucijadas interdisciplinarias*. CLACSO-CICCUS.
- IFOAM (2008). *Definición de SPG* Asamblea General de IFOAM. <https://www.ifoam.bio/why-organic/organic-landmarks/definition-organic>.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Molpeceres, C., Zulaica, L., Rouvier, M. y Cendón, M. L. (2020). Cartografías y caracterización de las experiencias agroecológicas en el Cinturón Hortícola del Partido de General Pueyrredon. *Horticultura Argentina*, 39(100), 232-248.
- Pereda, M. M., Driutti, A. y Parodi, M. (2015). Los SPG como promotores de la agroecología y soberanía alimentaria: la experiencia de Bella Vista, Corrientes, Argentina. *Actas del V Congreso Latinoamericano de Agroecología*, La Plata, Argentina.
- Pengue, W. A. (2021). Agricultura industrial y naturaleza: cada año menos país. En A. Nápoli y P. Marchegiani (Comps.), *Informe Ambiental 2021: Pandemia y crisis ambiental: dos caras de una misma moneda* (pp. 20-34). Fundación Ambiente y Recursos Naturales.
- Rodríguez, J., Cendón, M. L., Puchi, M., y Heit, M. (2022). Caracterización de los consumidores de alimentos agroecológicos del Sudeste Bonaerense. *XV Jornadas Nacionales de Investigadores en Economías Regionales*. FAUBA.
- Rojó, F. y Blanco, V. (2014). *El desarrollo rural desde el enfoque de Género. Guía Práctica para técnicos y técnicas rurales*. Unidad para el Cambio Rural.
- Rouvier, M., Molpeceres, C., Cendón, M.L., Barral, M.P. y Zulaica, L. (2021). Una aproximación a las producciones frutihortícolas comer-

- ciales con bases agroecológicas en el partido de General Pueyrredon y la zona. *Visión Rural*, (138), 42-45.
- Sarandón, S. J. (2021) Agroecología: una revolución del pensamiento en las ciencias agrarias. *Ciencia, tecnología y política*, 4(6), 055. <https://doi.org/10.24215/26183188e055>.
- Saldungaray, M. C., Piñeiro, V., Palacios, P. y Riser, L. (2019). Certificación de productos agroecológicos mediante un Sistema de Garantías Participativas (SGP) en el partido de Villarino. *Actas de las XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos*. CIEA-UBA.
- Tittonel, P. (2019). Las transiciones agroecológicas: múltiples escalas, niveles y desafíos. *Rev. FCA UNCUYO*, 51(1), 231-246.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7- 24.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). *De la Extensión a las prácticas integrales. Hacia la Reforma Universitaria*. Rectorado, Universidad de la República, Montevideo.
- Torremocha, E. (2012). Sistemas Participativos de Garantía. Una Herramienta clave para la Soberanía Alimentaria. *Mundubat*.
- Wezel, A., Herren, B. G., Kerr, R. B., Barrios, E., Rodrigues Gonçalves, A. L. y Sinclair, F. (2020). Agroecological principles and elements and their implications for transitioning to sustainable food systems. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, 40(40). <https://doi.org/10.1007/s13593-020-00646-z>.

3. Comunidades lectoras y redes culturales: puntos de lectura en el barrio

Mila Cañón, Rocío Malacarne y Marianela Valdivia

Resumen

En el presente capítulo nos proponemos compartir y reflexionar acerca de los modos de leer y los saberes en torno a la lectura de literatura que emergen en y desde los territorios donde se desarrollan acciones vinculadas a la extensión universitaria. Para ello, evidenciamos posicionamientos epistemológicos, políticos y pedagógicos, historizamos las prácticas y recuperamos voces, con la intención de componer narrativas en torno a la lectura literaria y la extensión crítica. El hilo conductor son las diversas acciones de extensión que nacieron, hace más de veinte años, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de la mano de un pequeño grupo de mujeres, y que apelan a garantizar la palabra poética a las infancias y adolescencias, pensada como un derecho.

La lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales

“No habrá que buscar excusas, porque el gesto es único, pero no es uno solo. Habrá que diseminar el gesto, multiplicarlo no por sí mismo, sino por sus variedades, sus variaciones: el gesto de la mano que escribe, el gesto de dar de leer, el gesto de dejar leer, el gesto de leer, el gesto por abrir un libro. El gesto de leer: pasar y posar la vista, pasar y reposar el alma, si es que ella existe.”

Carlos Skliar, *La inútil lectura*

Son permanentes las tensiones entre la significación que adquiere la lectura en diversos espacios de reflexión, investigación y educación e implican, explícita o implícitamente, posicionamientos epistémicos, pedagógicos, didácticos y políticos, entre otros. La diseminación del gesto a la que invita Skliar (2019), supone asumir que cada una de las decisiones responde de una u otra forma a lo que los mediadores de lectura piensan –pensamos– en torno a qué es leer, cómo, para qué y qué leer (Chartier, A. M., 2004; Chartier, R., 1994; Larrosa, 2005). Ante este postulado, en el presente capítulo nos proponemos compartir y reflexionar acerca de los modos de leer y los saberes en torno a la lectura de literatura que emergen en y desde los territorios. Para ello, creemos necesario volver a los posicionamientos, historizar las prácticas y recuperar voces, como un modo de componer narrativas en torno a la lectura literaria y la extensión crítica, como dice Despret (2022), no para aplastar bajo la luz de la explicación, sino para encontrar pequeñas lamparitas.

La lectura en tanto objeto de estudio, admite abordajes desde diversas disciplinas lo que complejiza su tratamiento y nos aleja de la pretensión de generar enunciados universales y unívocos. Históricamente el devenir investigativo fue de los métodos a las prácticas, de los textos a los lectores, de la obligación al placer, de lo escolar a lo público. Si bien los diversos discursos parecen coincidir

en la valoración de la lectura como herramienta vital para la vida en democracia, resulta necesario diferenciar que estos desarrollos evidencian posicionamientos diferentes. Las prácticas en torno a la lectura de literatura que se generaron en el marco de proyectos y actividades de extensión que nos convocan privilegian las experiencias subjetivantes, tanto para les destinataries como para quienes participaron como estudiantes y docentes extensionistas. Esto implica, en primer lugar, considerar la lectura como práctica social y cultural, enfoque que supera la categoría de desciframiento y que la complejiza considerando que la construcción de sentidos implica a les lectores y sus coordenadas tempoespaciales, a los textos inmersos en una materialidad y en circuitos de circulación y a las mediaciones que tensionan las apropiaciones (Chartier, R. 1994, 2021). Asimismo, la lectura en tanto construcción sociocultural, genera comunidades lectoras, es decir que promover la lectura desde este enfoque es favorecer condiciones para que el *yo lector* sea un *yo* que deviene sujeto colectivo, en el sentido de Munita (2021), donde se compartan gestos, códigos, usos e intereses y donde la conversación literaria tenga lugar en un ámbito de confianza y honestidad (Chartier, R., 1994; Chambers, 2007).

Siguiendo con la idea de ponderar la lectura desde la posibilidad de subjetivación, Jorge Larrosa (2003, 2005) propone que además de superar la idea de comprensión, pensemos la lectura en términos de experiencia como aquello que nos conmueve, que nos transforma:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar más despacio, mirar más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lenti-

tud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, calar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (2003, p. 94)

Planificar y llevar al territorio modos de leer en estos términos es, en primer lugar, romper con las cristalizaciones en torno al acto de leer que les mediadores en formación generalmente traen como parte de sus enciclopedias personales: la imagen de la lectura como acto solitario, con una persona que lee pasivamente y que debería entender lo que el autor o autora escribió. Al diseñar dispositivos y prácticas que se inscriben en este enfoque donde la lectura literaria es también considerada como un derecho, se privilegian espacios de escucha, se reflexiona permanentemente en el problema de la selección de textos y se revisan las intervenciones que nos posicionan como escuchas comprometidos, todas operaciones en las que se ponen en juego –y se tensionan– los saberes que se gestan en el aula.

Michèle Petit, antropóloga francesa que se dedicó a investigar las prácticas lectoras de jóvenes inmigrantes en la periferia de París, piensa de manera permanente en la lectura desde una dimensión espacial desde la que se abre un “margen de maniobra” (2015, p. 51). Las metáforas a las que asocia la lectura del refugio, la cabaña, el hogar prestado, la habitación propia o la segunda piel dan cuenta de que leer es un modo de construir y habitar un territorio, de inscribirse en un entramado universal. Esto es vital para quienes se disponen a conformar una comunidad de lectura y posiciona a los mediadores en una postura de paridad, compromiso y respeto. Así, los repertorios teóricos y literarios no se disputan, sino que se disponen para democratizar el acceso a la cultura escrita y a los bienes culturales: dar de leer, pero más, leer con otros entonces, como un modo de habilitar territorio, de construir, de posibilitar la inscripción en una genealogía cultural universal: “poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer

las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida [...]” (Petit, 2015, p. 26).

En el mismo sentido, Vinciane Despret invita a pensar que un mundo habitable implica necesariamente multiplicar mundos y desde este equipo de coordinación creemos que es ahí donde la lectura y la literatura entran en juego. Esta filósofa se pregunta: “¿Cuántos y qué verbos pueden hacer territorio? ¿Y qué prácticas van a permitirles proliferar a estos verbos?” (2022, p. 35). Ensayar respuestas en equipo, buscar esos verbos con estudiantes extensionistas es, para nosotras, confiar en que de allí germinen acciones, gestos, intervenciones que nos impliquen de manera sensible y comprometida con las infancias y adolescencias con las que cohabitamos los territorios, donde la lectura literaria sea posibilidad emancipadora, subjetivante y simbólica para todes.

Entre las palabras que conforman este entramado, aquellas con las que elegimos hacer territorio está el verbo *mediar*, y con él sostenemos prácticas constantes y comprometidas que se arriesgan también a la incomodidad, a lo que está fuera de control o se escapa de tendencias hegemónicas, muchas veces, impuestas por diversas lógicas de control y del mercado, tecnocráticas, en el sentido de Larrosa (2003). Elegimos el verbo *mediar*, un concepto emergente en el campo de la lectura (Munita, 2021), y con él imaginamos prácticas que multipliquen las historias en lugar de amalgamarlas, lo que implica una labor artesanal que comienza en las propias lecturas, por un lado y en la selección de textos, por otro. Otro verbo que con conmueve es *lecturar*, de María Emilia López, que asocia leer y amar: “Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura.” (2020, s/n).

Los proyectos y las prácticas que tienen a la lectura literaria como epicentro implican al equipo completo en tanto lectores que van en busca de otros lectores:

La cofradía, el gremio, el contrato social de los lectores sostiene al lector y a la lectura, hace que uno, cada lector, se sienta menos solo, cohesiona el terreno de la lectura y le dibuja mapas y recorridos. Los vínculos entre lectores forman redes que evitan que uno se desbarranque. (2001, p. 233)

Son múltiples las experiencias que involucran a los lectores en estos términos y que nos han interpelado especialmente. Incorporarlas a los materiales que se comparten en clases y reuniones de planificación nos sirve como anclaje teórico y político. Entre ellas cabe mencionar el programa “Gente y cuentos”, de Sara Hirschman con poblaciones adultas y muchas veces analfabetas, las experiencias de Serge Bonaire, con jóvenes estudiantes de poblaciones vulneradas, las acciones en el marco de “Puentes culturales del viento”, encabezadas por el equipo de Ana Siro en la Patagonia argentina, la trayectoria de María Emilia López en desarrollos vinculados a la lectura y la primera infancia, entre otras referencias necesarias para evidenciar los alcances y reverberaciones de las comunidades de lectura cuando se inscriben en el paradigma subjetivante.

Las comunidades lectoras: historización de las prácticas en territorio (1995-2023)

“Descubrir que la literatura no es necesariamente el lugar desde dónde encontrar lo igual, a veces es la única ventana para asomarse a lo diferente”.

María Teresa Andruetto

Para componer narrativas en torno a la lectura literaria y la extensión crítica que nos permitan revisar, reflexionar y reescribir consideramos necesario historizar las prácticas en territorio, desde una idea de tiempo como flujo dinámico. La reconstrucción histórica de las experiencias da lugar a la revisión de los posicionamientos y a

la indagación permanente que evidencia tensiones, hallazgos y relaciones entre sus actores y actrices (Medina y Tommasino, 2018).

En el siguiente cuadro se recuperan los antecedentes que dieron lugar a los proyectos y acciones extensionistas que nos han convocado en diversos roles:

Fecha	Propuesta	Breve descripción
Septiembre-noviembre de 1995	Antecedentes del Grupo de Extensión Jitanjáfora-Taller: “Leer/escribir: un juego con la palabra”	Taller de capacitación docente, brindado como Actividad de Extensión Universitaria (FH-UNMDP). Coordinadoras: Mila Cañón, Carola Hermita y María José Troglia.
Agosto-noviembre de 1996	Taller: “Otra visita al país de las maravillas”	Una mirada sobre los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para la Educación General Básica (EGB) del Área de Lengua n.º 4. El Discurso Literario. Taller de capacitación docente, brindado como Actividad de Extensión Universitaria (FH-UNMDP). Coordinadoras: Elena Stapich y Mila Cañón

<p>1998-2001</p>	<p>Conformación del Grupo de Extensión Jitanjáfora. Actividades de promoción de la lectura y la literatura infantil (1998-2005) Proyecto “Leer la infancia” I Jornada “La literatura infantil y la escuela”</p>	<p>Acciones de extensión universitaria, relacionadas con la promoción de la lectura, tendientes a difundir el interés comunitario sobre la problemática y a contribuir en lo que respecta al asesoramiento, capacitación y actualización de docentes, bibliotecarios y agentes interesados. I Jornada “La literatura infantil y la escuela” (22 y 23 de junio de 2001) https://jitanjafora.org.ar/jornada/1867/ Boletín: Palabras de Jitanjáfora n.º 1 https://jitanjafora.org.ar/boletines/palabras-de-jitanjafora-ano-1-no-1/ Integrantes: Prof. Elena Stapich, Lic. Mila Cañón, Lic. Carola Hermida, Prof. María José Troglia, Prof. Eleonora Pascale, Prof. Claudia Segretín.</p>
<p>2001-2003</p>	<p>Actividades de promoción de la lectura y la literatura infantil Proyecto: “Literatura/lectura/escuela”</p>	<p>Grupo de estudio interno II Jornada” La literatura infantil y la escuela” (5 y 6 de julio de 2002) https://jitanjafora.org.ar/jornada/ii-jornada-la-literatura-infantil-y-la-escuela-5-y-6-de-julio-de-2002/ Boletín: Palabras de Jitanjáfora n.º 2 https://jitanjafora.org.ar/boletines/palabras-de-jitanjafora-ano-1-no-2/ III Jornada” La literatura infantil y la escuela” (11 y 12 de julio de 2003) https://jitanjafora.org.ar/jornada/iii-jornada-la-literatura-infantil-y-la-escuela-11-y-12-de-julio-de-2003/ Boletín: Palabras de Jitanjáfora n.º 3 https://jitanjafora.org.ar/boletines/palabras-de-jitanjafora-ano-2-no-3/</p>

Capítulo 3: Comunidades lectoras y redes culturales

2002	Curso de extensión: Aprender a leer, ¿para qué?	Actividad de extensión universitaria (FH-UNMDP). En colaboración con Elena Stapich y María José Troglia. 26 de agosto al 18 de noviembre. 30 horas reloj, con puntaje (OCA 816/02).
2003-2005	Actividades de promoción de la lectura y la literatura infantil. Proyecto: Hacia una comunidad de lectores	IV Jornadas “La literatura y la escuela” (16 al 18 de septiembre de 2004) https://jitanjafora.org.ar/jornada/iv-jornada-la-literatura-infantil-y-la-escuela-16-17-y-18-de-septiembre-de-2004/ Boletín: Palabras de Jitanjáfora n.º 4 https://jitanjafora.org.ar/boletines/palabras-de-jitanjafora-ano-3-no-4/ V Jornadas “La literatura y la escuela” (16 al 18 de junio de 2005) https://jitanjafora.org.ar/jornada/v-jornada-la-literatura-infantil-y-la-escuela-16-17-y-18-de-junio-de-2005/ Boletín: Palabras de Jitanjáfora n.º 5 https://jitanjafora.org.ar/boletines/palabras-de-jitanjafora-ano-4-no-5/

Humanidades anfibia

2004	Programa de Extensión: “Libros en viaje”	Préstamo de valijas de libros a través del Servicio de Información Documental (FH-UNMDP).
	Curso de extensión: “Lectores que manan lecturas. Formación de mediadores”	Actividad de extensión universitaria (FH-UNMDP). Formación de mediadores, con puntaje docente.
2007-2008	Voluntariado universitario 1. Talleres barriales de lectura: “Los chicos tienen las palabras”	Proyecto para la promoción de la lectura y la escritura en grupos de vulnerabilidad social. Directora: Elena Stapich. Aprobado en Convocatoria “Voluntariado Universitario”, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación de la Nación).
2009-2010	Voluntariado universitario 2. Talleres barriales de lectura: “La representación como refugio de la identidad”	Directora: Elena Stapich. Aprobado en Convocatoria “Voluntariado Universitario”, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación de la Nación).

Capítulo 3: Comunidades lectoras y redes culturales

2010	Grupo de Extensión: “Nidos de lectores. La Biblioteca Escolar y la promoción de la lectura”	Acciones de extensión universitaria relacionadas con la profesión de la lectura, el rol del mediador de lecturas y la democratización de experiencias. Jornadas de capacitación y promoción de la lectura (2010) Blog académico. Equipo: Elena Stapich, Mila Cañón, Marianela Valdivia, Lucía Couso, Silvia Casas.
2013-2014	Voluntariado universitario 3. Talleres barriales de lectura: “Puntos de lectura en el barrio”	Redes de formación de promotores culturales e intervenciones en fomento de prácticas de lectura en bebés y niños, en cuatro comunidades vulneradas de la ciudad de Mar del Plata. Directora: Elena Stapich y Mila Cañón. Aprobado en Convocatoria “Voluntariado Universitario”, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación de la Nación).

2014	Firma del Convenio entre Asociación Civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura (PJ 30399) y la Facultad de Humanidades (OCA 2571/14)	<p>Desarrollo de actividades de formación docente.</p> <p>Acciones conjuntas para estudiantes y graduados. Apertura de la Biblioteca de Irulana –especializada en literatura infantil y juvenil– con libre acceso a la comunidad.</p> <p>Sitios oficiales: https://jitanjafora.org.ar/ Instagram: @jitanjaforaong</p>
		Aval institucional de la FH-UNMDP a las Jornadas “La literatura y la escuela” (desde el 2015 en adelante).
	Grupo de Extensión: “Nidos de lectores. La Biblioteca Escolar y la promoción de la lectura”	<p>Articulación con el Plan Nacional de Lectura.</p> <p>Capacitación con Silvia Paglietta: “¿Leer por leer? Una ronda de palabras para pensar juntos la lectura.”</p> <p>Convocatoria a red de mediadores de la zona.</p>
2014-2015	Seminario “Jóvenes, artes, escuela y comunidad: formación de mediadores culturales”	<p>Actividad de extensión a cargo de Ana Siro, Martín Broide y Javier Maidana. Formación para el trabajo en Barrio Las Heras: EP n.º 71, EP n.º 74, ES n.º 69. Participación en la RED para conformar Puentes Culturales: Departamento de Ciencia de la Información FH, Secretaría de Extensión FH-UNMDP, Jefatura Distrital, Jitanjáfora ONG, Programa CAJ.</p>

Capítulo 3: Comunidades lectoras y redes culturales

2015	Grupo de Extensión: “Nidos de lectores. La Biblioteca Escolar y la promoción de la lectura”	Articulación con el Plan Nacional de Lectura. Capacitación a cargo de Adriana Redondo, coordinadora de PNL, y Lilita Bodoc: “La fiesta de la lectura, de acceso libre y gratuito sobre la lectura y el arte”.
2016-2017	Actividad de extensión (CEU San Martín y Jitanjáfora ONG): Taller de lecturas “Un recorrido por ciudades de palabras”	Taller de lectura para niños. Asociación Vecinal de Fomento de Santa Celina (MDP). Integrantes: Rosario Membibre, Marianela Valdivia, Ana Membibre, Rocío Malacarne, Ana Villasanti, y Mila Cañón. Registros: https://jitanjafora.org.ar/voluntariado-puntos-de-lectura/ https://www.youtube.com/watch?v=U-08vYwbIbSs&t=26s
2017	Actividad de extensión “Itinerarios de lectura en el aula”	Talleres mensuales. Propuestas de selección e intervención docente para docentes, bibliotecarias escolares y mediadores culturales. Coordinadoras: Ayelén Bayerque y Carola Hermida.

2018	Actividad de extensión de Jitanjáfora ONG: “Intervenciones socioeducativas con la literatura y el arte”	Encuentro con Sergio Frugoni. Capacitación orientada a docentes, bibliotecarios escolares, mediadores culturales y equipos de educación popular. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=tfCdDLIcB4g&t=7s
	Actividad de extensión de Jitanjáfora ONG: “Ciclo Lectura literaria y escritura de invención en las aulas”	Talleres mensuales, orientados a docentes, bibliotecarios escolares y mediadores culturales. Coordinadoras: Ayelén Bayerque y Carola Hermida.
2018-2019	Actividad de extensión de Jitanjáfora ONG en colaboración con el Centro de Extensión (CEU) Zona Norte	Taller de lectura literaria con niños y niñas. Formación de voluntarios externos. Coordinación: Rocío Malacarne y Mariana Valdivia.
2019-2023	Actividad de extensión de Jitanjáfora ONG	Ciclo de formación en didáctica para todos los niveles educativos, orientado a docentes, bibliotecarios escolares y mediadores culturales. Coordinadora: Carola Hermida.

2020	<p>Actividad de extensión “Los territorios de la delicadeza”</p>	<p>Ateneo de acompañamiento a las prácticas de mediación lectora en pandemia. Coordinadoras: Marianela Valdivia, Rocío Malacarne y Mila Cañón. Invitadas: Elena Stapich, Romina Sonzini, María José Troglia e Iris Rivera.</p>
	<p>Proyecto de extensión “Puntos de lectura en el barrio”. Articulación entre Centro de Extensión Universitaria (CEU) Dorrego y Jitanjáfora ONG</p>	<p>- Proyecto de extensión “Puntos de lectura en el barrio”: actividades con las comunidades educativas del Jardín de Infantes N° 949 y de la Escuela Primaria N° 54 (Barrio Belisario Roldán-Mar del Plata). - Conversatorios “Ronda de palabras”: <i>Las poéticas de lo sensible</i> (encuentro con la escritora Iris Rivera) y <i>La alfabetización inicial</i>. Coordinadoras: Rocío Malacarne y Mila Cañón. Equipo: Marianela Valdivia, Ayelén Bayerque, Milagros Verón, Laura Medl y Catalina Maniago. Registro de actividades en: https://www.youtube.com/watch?v=B-0Y81qwpo4</p> <p>Acciones con financiamiento estatal, mediante el subsidio asignado por la UNMDP en Convocatoria de Proyectos de Extensión 2020.</p>

2021	<p>Proyecto de extensión “Puntos de lectura en el barrio”. Articulación entre CEU Dorrego y Jitanjáfora ONG</p>	<p>Proyecto de extensión “Puntos de lectura en el barrio”: actividades con la comunidad educativa de la Escuela Primaria N° 54 (barrio Belisario Roldán-Mar del Plata). Coordinadoras: Marianela Valdivia y Mila Cañón. Equipo: Ayelén Bayerque, Laura Medl, Amalia Liberatore, Catalina Pignataro y Rocío Malacarne.</p> <p>Acción con financiamiento estatal, mediante el subsidio asignado por la UNMDP en Convocatoria de Proyectos de Extensión 2021.</p>
	<p>Curso de extensión: “Creatividad y expresión en la escuela”</p>	<p>Responsables: Martín Broide, Marianela Valdivia, Rocío Malacarne y Mila Cañón. Actividad subsidiada por la FH-UNMDP.</p>
2022	<p>Actividad de extensión Jitanjáfora ONG “La Literatura para jóvenes en las fronteras de la escuela”</p>	<p>Workshop transmitido por <i>YouTube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=yz7-XHAm_Bo&t=111s Organizadoras: Mila Cañón, Rocío Malacarne y Marianela Valdivia.</p>
2023	<p>Actividad de extensión Jitanjáfora ONG “Los libros que están en las escuelas”</p>	<p>Workshop transmitido por <i>YouTube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=e8oUc-2yETmw&t=2354s Organizadoras: Mila Cañón, Carola Hermita, Rocío Malacarne y Marianela Valdivia.</p>

En estos más de veinte años de acciones, se observan continuidades y progresiones que dan cuenta de posicionamientos y enfoques teóricos particulares, que establecen diálogos continuos entre los distintos roles, siempre en vínculo con la Universidad pública, como espacio que ve nacer, gesta y gestiona, problematiza, da palabra, la reconstruye y deja memoria. La diversidad de intervenciones en torno a la palabra poética, la mediación cultural y las infancias y las adolescencias puede pensarse, también, en clave *anfibia*: poder estar tanto en el agua como fuera de ella; sostener acciones de manera articulada, en escenarios diversos, en diferentes comunidades con propósitos específicos. Siempre, creyendo en el poder simbólico del lenguaje poético, en garantizarlo como un derecho, dialogando con mediadores de lectura o, de manera directa, con infancias y adolescencias.

Liliana Bodoc manifiesta:

No creo en el arte desarraigado, solitario, excéntrico... Creo en el arte como parte constitutiva y excelente de la cultura, que contribuye a darle a la sociedad donde se produce una dirección sensible y una razón de ser. Me apego a la idea de trabajar, a un tiempo, con la tradición y el cambio. Y me sumo a la idea de que lo verdaderamente original no es lo que rompe con el origen sino lo que ancla en él. (2017, p. 41)

“Al final del viaje está el horizonte,
al final del viaje partiremos de nuevo,
Al final del viaje comienza un camino.
otro buen camino que seguir descalzos
contando la arena.”

Silvio Rodríguez

Tan importante como evidenciar la conformación de diversas comunidades lectoras es sistematizar las prácticas. Escribir, poner en palabras los diversos recorridos, es un modo de registrar y reflexio-

nar sobre la praxis y las decisiones tomadas, es dejar memoria, es un modo de resignificar las construcciones propias y colectivas.

La escritura de la extensión: *crecer desde el pie*

¿Por qué escribir sobre las prácticas? Pensar la investigación y la escritura investigativa como otra parte de las actividades de extensión resulta esencial como instancia de (auto)evaluación, momentos de reflexión que invitan a revisar lo realizado y planificar instancias futuras. A partir de esto y de las diversas acciones extensionistas, se conforma un grupo extendido que genera un ecosistema de acciones que vinculan la Universidad con otras instituciones, barrios y agentes culturales, atravesados por vasos comunicantes que dan cuenta de la naturaleza vincular, circular y recursiva ya desde la constitución de cada sistema y cada voz.

Si nos detenemos en la etapa de sistematización, registro y puesta en discurso, notamos que las escrituras varían de acuerdo al momento y el propósito: narrativas, registros, presentaciones en congresos, *ebooks* autoeditados, entre otras propuestas que tienen como razón principal la observación para problematizar las acciones. ¿Para qué escribimos en cada ocasión? Si pensamos en los tiempos en el marco de actividades de extensión, podríamos recuperar *el futuro* –de lo que se planifica y aún está por ser–, *el presente* –que está sucediendo–, y *el pasado* que, como se mencionó, siempre tiene la semilla que anticipa acciones futuras y, también, de todas las demás temporalidades en un movimiento de recursividad, porque resulta esencial esa dimensión del tiempo en convivencia y simultaneidad: planificar, accionar (autoevaluar, revisar lo planificado), evaluar, de manera articulada e imbricada. Cada uno de estos protocolos y tiempos se necesitan mutuamente y permiten observar con gestos diferentes las distintas instancias de un proyecto de extensión.

Si focalizamos en los proyectos de extensión que han articulado asignaturas de la Facultad de Humanidades –Literatura Infantil y Juvenil y Teoría de la Lectura (antes de 2015, Taller de lectura)– y la Asociación Civil Jitanjáfora, podemos recuperar algunas de las escrituras, para dar cuenta de los protocolos arriba enunciados. En el año 2012 se edita el *ebook Puntos de lectura para imaginar*,⁸ publicación que reunió el recorrido realizado en el marco del primer año del voluntariado de Jitanjáfora, *Puntos de lectura*, en 2011. Dos años después, y como uno de los resultados del Programa de Voluntariado Universitario (Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado, Ministerio de Educación de la Nación), en acción conjunta con Jitanjáfora, un nuevo *ebook: Puntos de lectura: La formación de comunidades lectoras*. En ambos se evidencia el cruce de voces que da cuenta de la posibilidad de lo heterogéneo: registros posteriores a la realización de los encuentros en diferentes sedes barriales, palabras de graduadas, estudiantes y docentes universitarias y de otros ámbitos que, colectivamente, evidencian una mirada atravesada por la experiencia en el campo, la formación docente, la academia y los posicionamientos que las traman y entraman. En ellos, se articula de manera constante la teoría crítica que sustenta las prácticas con registros personales en diálogo con la voz colectiva: se observan ideas en torno a la mediación, a la lectura como una práctica cultural, el vínculo entre lenguaje y subjetividad, los espacios de extensión como “puntos de lectura” en los que entramar redes, también, en la formación de mediadores.

Además, hay publicaciones en revistas académicas, como *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para*

8 Disponible en: <https://jitanjafora.org.ar/Puntos%20de%20lectura%20para%20imaginar.pdf>

niños,⁹ que narran, de manera muy similar al par anterior, lo realizado en el Centro de Extensión Universitaria del barrio San Martín y la Asociación Vecinal de Fomento de Santa Celina en el año 2016, siempre bajo la coordinación de integrantes de Jitanjáfora y, además, miembros de la UNMDP. También, ha formado parte de las reflexiones la participación en dos de las Jornadas Marplatenses de Extensión y Compromiso Social Universitario y las Jornadas de Compromiso Social Universitario “Mariano Salgado” (UNMDP).

Además de la participación en actividades de la Universidad Nacional de Mar del Plata o artículos de divulgación de Jitanjáfora, hay publicaciones en otros espacios, como en el *ebook* coordinado por Analía Gerbaudo, Patricia Torres e Ivana Tosti para la Universidad Nacional del Litoral, *Más allá de la anécdota: una pretensión*, que presenta diferentes experiencias acontecidas en pandemia. En nuestro caso, se focalizó en tres actividades: una en un instituto cerrado de menores, otra en el marco de un ciclo de extensión para mediadores de lectura y la restante, parte de un proyecto de extensión, un taller de lectura para infancias. Esta experiencia se sumó a otras del *ebook*, seleccionadas por ser actividades de extensión en la universidad pública nacional. Las palabras iniciales dicen:

Buena parte de los cuentos que se cuentan en los textos que siguen tienen que ver con tropiezos, con rechazos, con idas y vueltas, con resistencias institucionales y también, muy especialmente, con «cosas que salen mal»; esas que nos enseñan a incluirlas como parte de lo posible de un plan de acción y no como su accidente o su desvío. Enseñanza que ayuda a afrontar sin desánimo ni resignación los avatares incluidos en los armados colectivos destinados a otros. Se sabe: son ellos quienes deciden. Y en esa decisión se

9 Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1864/2041>

incluye que nos puedan decir «no». (Gerbaudo, Torres y Tosti, 2021, p. 7)

En ellas y en la selección realizada, se establece un modo de leer la experiencia, una configuración que la emparenta con otras y hace que sea leída de un modo determinado: las dificultades atravesadas en un proyecto de extensión, las *nano-intervenciones* (Gerbaudo, 2016) y pequeñas acciones que lo sostienen. Es decir, aquí se suma, a las lecturas de la experiencia propias de las participantes de los proyectos y actividades de extensión, una lectura doble o multiplicada que hace que alguien lea esa lectura y, en este gesto, amplíe las fronteras de la escritura crítica y, de la mano con estos, de todos los gestos de leer en este marco: como (auto)evaluación, como memoria, como registro, como forma de vincular prácticas.

En todos los casos, se establecen diferentes protocolos de escritura con intencionalidades diversas: informes de cierre de proyectos de extensión que pretenden dar cuenta administrativamente del recorrido; participaciones en congresos que se dan en el vínculo entre pares, estableciendo un diálogo y retroalimentación de manera simultánea y que, también, sirve como germen y autoevaluación de propio proyecto; artículos que pasan por una instancia de legitimación académica que, en ese ámbito, le dan legitimidad a la narración y, además, a lo narrado; narraciones que circulan por fuera del ámbito académico, como recurso de promoción, entre otras variables que tejen la misma trama.

Si focalizamos en una de estas escrituras críticas, en el registro personal, observar en la bitácora de una de las voluntarias,¹⁰ nos puede servir para desentrañar las operaciones a través de las cuales nos proponemos emplazar la palabra poética, en el sentido de

10 Registro personal en el marco del trabajo en el proyecto barrial en la Sociedad de Fomento Alfonsina Storni, Parque Camet en 2019.

Larrosa, es decir, ofrecerla en el espacio público para simbolizar lo que es de todes y no es de nadie, lo que es común:

Hoy empezamos antes de llegar. No por los preparativos nuestros, sino por la espera de los chicos. Algunos llegaron una hora y media antes del horario acordado. No cargaban las mochilas, hoy no querían hacer tareas. Querían escuchar cuentos y jugar con las palabras. Lluve mucho, una vez más, y las calles del barrio se tornan intransitables pero las ganas de compartir pueden más. ¿Será que por fin las palabras son refugio?

La coordinadora del taller de apoyo escolar nos pregunta por teléfono si hoy vamos. No estamos llegando tarde, pero los chicos están ansiosos... Llego primera, con varios recursos, pero con más preguntas... es que nunca sabemos bien cuántos ni quiénes somos.

Hoy el desayuno se adelantó. La espera requería una buena taza de chocolatada tibia para enfrentar tanto gris, tanto aguacero, tanta amenaza.

Llegué en pleno desayuno y sucedió. Desde mayo que vamos a compartir lecturas. Es el cuarto o quinto encuentro, pero hoy sucedió. Hoy me abrieron la puerta. Hoy entré en su círculo. Hoy hubo inmediatez de abrazo, invitación y demanda: ¿qué trajiste hoy? ¿vienen las otras? ¿y la caja? ¿viste, seño, qué lindo día... hace un calor?! Y luego, cómo fue la semana, cómo estuvo la escuela, cuánto barro que no termina más y otra vez, qué vamos a leer hoy...

Llega mi compañera. Dale, seño, queremos leer. Queremos que nos leas.

Y saco del bolso de los libros “Sombras”, de Susy Lee. Miramos juntos. No hay palabras, no hay nada para leer.... no pasa nada en este libro... hasta que... ¡pará seño! Ahí hay algo que no estaba... que está distinto.... A ver, vamos de nue-

vo. Miremos bien... Y comienza la magia. Miramos, leemos, contamos juntos. Una y otra vez.

Otro. Sacá otro. Casi una orden. Pero no había “otro” planificado para ese momento.... Así que metemos la mano en la bolsa preparada para la mesa de libros y sacamos “Teléfono descompuesto”. ¡Yo sé jugar! Y sale una ronda de teléfono descompuesto. Y otra. Y leemos juntos: miramos, contamos, jugamos.

Habíamos adelantado en el encuentro anterior que hoy era un día para jugar: “Trajiste muchas cosas, seño, ¿qué hay ahí? Se abre la valija: se apaga una luz y se prende otra. Y aparecen sombras y manos y voces que juegan y cuentan. Y ojos que registran. Y el espacio va tomando forma y cuando se prende la luz, una mesa está llena de libros, la otra tiene poesías para hacer volar con forma de avión, en un rincón palabras sueltas para escribir poemas y visores poéticos para mirar por la ventana y ver colores y palabras que le sacan la lengua al nubarrón.

Y cada uno busca y encuentra su rincón preferido. Franco (8), enamorado, busca palabras y escribe los versos más lindos. Y Delfina (7) mira, toca, escribe, inventa y hasta ceba un mate espumoso. Y Cristian (11) busca magia en las sombras mientras Isabella (5) elige un crayón, el más lindo, para llenar de mariposas esta mañana invernal. Seño, ¿qué dice acá?, mirá.... Este avión es para vos. ¿Puedo hacer otro? Yo también quiero el avión del agua, ese que dice algo del agua y algo que suena igual.... (Se refieren al poema de María Cristina Ramos que dice Con agua de rosas / me imagino cosas / con agua naciente/ me mojo los dientes / con agua paisaje / preparo un viaje / con agua perdida /me voy distraída...

Pasa la mañana entre libros, palabras, historias, abrazos y mates “a upa”. Dejó de llover. Amenaza, sí y el barro pone difícil el camino. Pero ya estamos más abri-

gados. Ya tenemos más equipaje y un poquito menos de miedo. Tenemos más palabras y más abrazos. Y nos tenemos.

Este relato nos revela, por un lado, la cuestión de los vínculos. El taller de lectura se torna un espacio amoroso que se construye encuentro a encuentro y que una vez que es descubierto en su potencialidad como espacio de libertad es esperado. Ese “Hoy entré” de la voluntaria nos hace pensar en lo difícil que es y en el tiempo que lleva generar vínculos que permitan que la construcción de sentidos tenga lugar desde lo íntimo y se lleve a lo colectivo. Compartir con otros “lo que el texto me da que decir” es posible porque hay mediadores con disposición a escuchar, porque se sabe que en este espacio la escucha es respetuosa y la lectura, gratuita.

La cuestión de la gratuidad no es menor. La lectura suele ser moneda de canje en la escuela especialmente, pero muchas adultes que tienen internalizada cierta concepción de lectura la utilizan en cualquier espacio o circunstancia. Se lee para algo. O hacemos que les chiques lean para algo: para “tomarles” lectura, para “hacerles entender” alguna cuestión moral, para gestionar sus emociones. Las representaciones acerca de las infancias y de lo que es leer condicionan las decisiones de les adultes, que en general, intentan colonizar a les niños (Montes, 2001). En este taller la lectura es gratuita: no hay actividades directivas luego de leer. No hay un único significado a descubrir. No hay comentarios o respuestas que estén bien o que estén mal. Ni siquiera nos importa del todo el argumento. Hay diversas posibilidades para construir sentidos. Hay oportunidades para volver al texto, releer, revisar y confirmar o desechar hipótesis. Esta disponibilidad es descubierta luego de varios encuentros. Una vez que les chiques observan que la dinámica se repite, que en cada ocasión hay algo planeado pero que también están los libros que ya leyeron, nos hacen entrar al círculo, piden

más lecturas y construyen sus propios relatos. Se constituyen en lo que Montes define como una comunidad de lectores: “Para quien vive dentro de una sociedad de escritura, no es lo mismo leer que no leer, no es lo mismo entretejerse y formar parte del tapiz, que quedar mudo y afuera.” (Montes, 2006, p. 4). Otra cuestión muy interesante es el final del registro: “Pero ya estamos más abrigados. Ya tenemos más equipaje y un poquito menos de miedo. Tenemos más palabras y más abrazos. Y nos tenemos.”. La elección del plural, la decisión de incluirse, da cuenta de los efectos transformadores que los encuentros tienen en todas las que participamos. Este remate es acaso lo que confirma el sentido que la extensión crítica tiene en este equipo: la afectación sensible que nos atraviesa es el modo de construir el *yo colectivo*.

Así, en diversos sentidos, la escena narrada es representativa de lo que se propuso en ese proyecto y que sirve para dar cuenta de los enfoques y posicionamientos de todas las actividades de extensión realizadas desde hace más de veinte años. No promovemos el uso de una “literatura para”, sino que creemos en la lectura literaria como una práctica subjetivante, capaz de colaborar en la construcción de las personas, en su descubrimiento y que, en consecuencia, se torna terreno fértil en el cual hacer pie para sembrar posibilidades. Sostenemos que la apropiación de lecturas y la producción de sentidos se tornan oportunidades para construir y reconstruir espacios particulares desde donde habitar el mundo y, siguiendo el lema de Jitanjáfora, llevar al espacio público el lenguaje poético como herramienta, como juguete, como caricia, es decir, como oportunidad.

El ecosistema de la delicadeza

La extensión crítica es aquí una tarea social articulada en relación a la mediación lectora (Munita, 2021), donde les diversas partici-

pantes ponemos en juego creencias, saberes y experiencias en torno a la lectura literaria en pos de conformar comunidades lectoras donde las relaciones se vuelvan horizontales. En estas comunidades confluyen modos de leer que se tensionan y dialogan, se ponen en juego materiales de lectura cuidadosamente seleccionados para cada ocasión y se habilitan intercambios que democratizan el uso de la palabra y que no persiguen respuestas correctas en relación a otras que no lo son. Las interacciones entre actores, actrices, objetos legibles y ambientes, es decir entre quienes forman parte de estas iniciativas y los territorios que los albergan, así como las relaciones dinámicas que se generan a partir de los textos conforman lo que Munita define como ecosistema mediador: “son sistemas en movimiento continuo, que tienen en su propia esencia el potencial de modificabilidad necesario para promover procesos de cambio e innovación para la mejora educativa” (2021, p. 240).

Es preciso destacar aquí el rol de la Biblioteca de Irulana, unidad de información especializada en literatura para niños y jóvenes y su enseñanza, de la ONG Jitanjáfora, que en convenio con la Facultad de Humanidades participa de estos ecosistemas aportando materiales, pero también a partir de los vínculos que a través de ella se generan. Lugar de encuentro, asesoramiento y discusión, la biblioteca es un nodo vital en la cartografía que incluye estos ecosistemas de la delicadeza.

El recorrido compartido aquí da cuenta de un modo de pensar la lectura y la infancia como territorios otros, lugares para cohabitar. Territorios dinámicos, pero también con anclajes firmes, hospitalarios y seguros, donde es posible un entramado de lectores que reconocen su voz en genealogías colectivas y alimentan sus subjetividades en relación con otros. Más que leer para las infancias, leer las infancias.

Así, revisitarse las prácticas que tienen su génesis en el aula universitaria pero que se multiplican y potencian en relación a lo comunitario es un modo de generar espacios de resistencia, de ofre-

cer espacios otros a mediadores en formación en tanto lectores y escritores que fortalece las comunidades de lectura dentro y fuera de la universidad, con impacto en las trayectorias personales, profesionales y comunitarias.

“Habrá que diseminar el gesto, multiplicarlo no por sí mismo, sino por sus variedades, sus variaciones” es una convocatoria a realizarnos la pregunta permanente para encontrar los modos de leer y escribir con otros que leerán y escribirán con otros, provocando corrimientos respecto de las cristalizaciones en torno a la lectura que provoquen apropiaciones emancipatorias.

Pensamos en la formación de lectores y de mediadores como personas comprometidas e imprescindibles en una sociedad de la cultura escrita, donde los gestos sociales de la lectura y la escritura se transmitan como prácticas culturales necesarias para participar de la vida ciudadana y para alimentar subjetividades. Donde la pedagogía de la lectura y la escritura gire alrededor de las personas y no de los sistemas.

En este sentido, las prácticas extensionistas son una oportunidad y un desafío que nos incluyen desde diversos roles a todos les que participamos de ellas, instándonos a reflexionar de manera permanente en los cruces territoriales y la provisionalidad de los saberes que allí se gestan.

Bibliografía

- Bayerque, M. A., Cañón, M., Hermida, C. Malacarne, R. y Segretin, C. (2020). En los bordes: la construcción de territorios educativos entre la Universidad y el barrio. En A. Gerbaudo e I. Tosti (Comps.), *Más allá de la anécdota: una pretensión* (pp. 151-195). Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A-M. y equipo LEyE (2020). Tecnologías digitales: ¿nuevas pedagogías para leer y escribir? Conversación con Anne-Marie Chartier. Clase 10. En *Posgrado Lectura, escritura y educación*. Flacso Virtual.

- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Gedisa.
- Chartier, R. (2021). *Lectura y pandemia. Conversaciones*. Katz
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Cactus.
- Gerbaudo, A. Torres P. y Tosti I. (2021). «Más allá de» la anécdota: una pretensión. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2005). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Clase 1. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Argentina.
- López, M. E. (2020). Lecturar. *Jardín LAC*. <https://www.jardinlac.org/post/lecturar>.
- Medina, J. y Tommasino, H. (Comps.) (2018). *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto. Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. PNL. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>.
- Montes, G. (2017). Las ciudades invisibles y sus constructores asociados. En *Buscar indicios construir sentidos* (pp. 223-238). Babel.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Waldhuter.

4. Encontrarse para crear, descubrir, transformar y compartir

*Mercedes Ernaga, Claudia Marisol Palacios y
María Segunda Varela*

Resumen

Este capítulo presenta reflexiones del Grupo de Extensión Bibliotecas en Acción (GEBEA) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), integrado por docentes, personal de investigación, estudiantes, graduados y otros actores y actrices de la comunidad; cuyo propósito principal es vincular a la universidad con distintas instituciones educativas para fomentar el intercambio y la transformación de las comunidades.

Propiciamos prácticas transformadoras, desde la escucha de quienes están en las bibliotecas escolares, entendiendo a cada usuario y profesional como parte de una comunidad, donde los saberes se producen con y entre todos, en un proceso de coconstrucción sociocultural.

¿Por qué elegimos “hacer” extensión?

Partimos desde la voz de Paulo Freire, que dice:

Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la sede del saber hasta la sede de la ignorancia, para “salvar”, con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar

que nada saben en saber qué poco saben, puedan igualmente saber más. (Freire, 2010, p. 25)

A su vez, el Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante CIN) en su Acuerdo Plenario n.º 251 define a la extensión como:

un proceso de comunicación entre la Universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social (...), en el que la universidad se posiciona, habla, construye relaciones y representaciones, ubica y se ubica frente a los distintos sectores de la sociedad con los que interactúa”. (1997, p. 9)

Entendemos a la extensión crítica como una práctica académica y social que se caracteriza por formar al estudiantado para que sean ciudadanos comprometidos con su entorno, para que se involucren en proyectos que ayuden a mejorar la vida de las personas y las comunidades; la universidad a través de la extensión crítica, apoya a grupos de personas que tienen menos voz en la sociedad ayudándoles a encontrar soluciones a sus problemas; todos los involucrados, participantes, Universidad-comunidad comparten, aportan y construyen conocimientos y experiencias a través de la acción en un proceso bidireccional; propicia que la investigación académica no se quede en lo académico, sino que se ponga al servicio de las necesidades de la comunidad y se construya de manera colaborativa; por último, propone que las funciones de enseñanza, investigación y extensión universitaria estén interrelacionadas y se potencien recíprocamente.

En consonancia con ello consideramos que, en cada experiencia de extensión compartimos conocimiento sentado en la teoría y en la práctica, saberes presentes en el medio sociocultural y productivo en el que intervenimos, generando un cambio en las relaciones, funciones y roles de los diversos actores y actrices. Como

profesionales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entendemos que la extensión se ve reflejada en el preámbulo de su Estatuto como un “fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto a los derechos humanos, y bajo un protagonismo crítico necesario para reforzar y dinamizar los procesos de inclusión y democratización” (2017, p. 3).

La centralidad que tiene el conocimiento en cada una de las funciones sustantivas se manifiesta a través de la integración y retroalimentación con la docencia, la investigación, la extensión y la gestión que comprometen a todas las dependencias institucionales en el quehacer formador. Además, en los fines de la misma, quedan reflejadas dos cuestiones clave, por un lado su compromiso a “incentivar en igual grado las funciones de Investigación y Extensión, consideradas como aspectos que deben integrarse y retroalimentarse en la labor académica con la Enseñanza” (2017, p. 4) y por el otro a la necesidad de articular con los distintos “establecimientos educativos de todos los niveles, mediante emprendimientos que conduzcan a mejorar el nivel educativo de la comunidad en forma permanente” (2017, p. 4). De esta forma, la entendemos como un acto que promueve la democratización y que impulsa la transformación y el desarrollo de su comunidad.

Si pensamos en las demandas de una sociedad cada vez más compleja y globalizada es indispensable que exista una relación estrecha, de diálogo y comunicación entre ambas, por lo que se requiere de docentes activistas, con gran compromiso social que apunten a construir puentes entre ambas partes y que permitan un intercambio rico en materia de saberes. Tal como lo establece el Estatuto de la UNMDP y desde la vinculación Universidad-sociedad es necesario movilizar con “actividades inter y transdisciplinarias, en una vinculación dinámica y crítica con los diferentes miembros de la comunidad, con el objeto de contribuir al desarrollo de la sociedad en un marco de igualdad y equidad” (2017, p. 6).

Desde un espacio clave para la vinculación entre academia y comunidad, en donde se denote la función social de la universidad y se exprese el vínculo entre docencia, investigación y extensión, es que pensamos al Grupo de Extensión Bibliotecas en Acción (GEBEA) como una iniciativa que involucra a docentes, investigadores, estudiantes y a graduados, y que propicia la transferencia de conocimientos y el fortalecimiento de prácticas sociales transformadoras desde las necesidades y retos que se plantean en las bibliotecas escolares y en las instituciones educativas en las que se encuentran.

Por último, hacemos extensión porque programar actividades y proyectos que complementen la formación no solo de los estudiantes y graduados, sino de la sociedad en su conjunto; que faciliten el acceso a nuevos contenidos, prácticas y experiencias para el desarrollo personal, profesional y social y que conduzcan a enriquecer y cohesionar la vida universitaria, son acciones o iniciativas adicionales que enriquecen el proceso educativo y que están diseñadas para fortalecer y ampliar los conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias de todos los que participamos.

Promovemos la idea que el aprendizaje de los saberes disciplinares es más efectivo cuando se lleva a cabo en los diversos contextos sociales y culturales; cuando se articulan conocimientos cotidianos, prácticos, experienciales, científicos y populares; cuando las situaciones de enseñanza están directamente relacionadas con la vida cotidiana. Con un adecuado recorte temporal, social y territorial, los procesos de enseñanza y de aprendizaje mejoran y dan lugar a experiencias significativas y potentes, construyendo conocimiento desde y para la acción.

El principal valor educativo que desarrollamos al plantear estas propuestas se encuentra en la conexión efectiva y espontánea entre dos tipos de aprendizaje: el que el estudiantado adquiere a través de sus actividades cotidianas en la carrera de Bibliotecario Escolar y el que obtienen mediante propuestas de extensión en diversas

formas. Esta relación entre el aprendizaje académico y la extensión es fomentada por los equipos docentes de las asignaturas, que impulsan la sistematización en el proceso y en los resultados. Oscar Jara Holliday (2014) expresa que la sistematización de experiencias siempre tendrá que poner acento en la interpretación crítica del proceso vivido. Si bien nos ayuda a dar seguimiento a la experiencia, no es en sí misma un mecanismo de monitoreo, sino un aporte crítico al mismo. En GEBEA no sistematizamos para informar lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer y transformar nuestras prácticas. Además, al realizarse el proceso de sistematización en nuestro grupo, los aprendizajes profundamente significativos se interrelacionan con el componente pedagógico, lo que contribuye a la formación.

Todes aprenden y se forman, estudiantes y docentes, como profesionales en procesos críticos de diálogo al servicio de la sociedad, situándose desde el lado humano.

Nuestros primeros pasos como extensionistas

Desde hace más de dos décadas comenzamos el recorrido como extensionistas a través de la asignatura denominada en su momento Organización de Bibliotecas Escolares, en la que indagamos temáticas de interés, necesidades, requerimientos de graduados, entre otros aspectos propuestos. En función de ello planificamos encuentros de bibliotecarios escolares donde prevalecía el debate, la escucha, la participación y la reflexión. En concordancia con ello, trabajamos con los proyectos del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (en adelante GICIS) dirigidos por la magíster Noemí Conforti con la iniciativa de los encuentros de bibliotecarios escolares, que se orientaban a la actualización y capacitación demandada por el cuerpo de profesionales de Ciencia de la Información en las instituciones educativas.

En el año 2019, concretamos la creación del Grupo de Extensión “Bibliotecas en Acción” (GEBEA) a través de la Ordenanza del Consejo Académico n.º 1554 en el ámbito del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades (UNMDP), justificando su origen en la voz de profesionales de la información, usuaries y distintos actores y actrices institucionales que se visualizan en la universidad a través de les estudiantes, docentes y graduades.

Desde ese momento, el ámbito de especificidad y territorialización estuvo situado principalmente en las bibliotecas escolares y sus usuaries, representando las distintas problemáticas y demandas acordes a la institución educativa a la que pertenecen. Esto ha sido una oportunidad única para que podamos transformar y mejorar la realidad de las comunidades, al trabajar la integralidad no solo desde lo teórico conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica.

El acto educativo integral dio espacio a que actores y actrices de la comunidad y sus territorios se convirtiesen en una propuesta enseñante, sostenida por la complementariedad de les agentes involucrades, con una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo y el propósito de poner en común acciones, recursos, proyectos, ideas e inquietudes propias de la especialización que promuevan la reflexión y el debate de temas centrales en pos del posicionamiento de las bibliotecas escolares en la sociedad como generadoras de prácticas potentes mediadas por las tecnologías y el acceso a la información.

Al dar la palabra, la escucha y el diálogo comenzamos a construir la demanda del problema. La misma, partió del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación. Para ello, con GEBEA llevamos a cabo diversos proyectos y actividades de extensión tendientes a la capacitación de bibliotecaries, docentes, estudiantes, libreros y público en general. Estas acciones han posibilitado

intervenciones culturales en espacios organizados con variedad de recursos materiales, simbólicos, bibliográficos y tecnológicos. A través de los servicios bibliotecarios, hemos acompañado a la comunidad en su crecimiento, promoviendo la formación, capacitación y actualización. A modo ejemplificador podemos mencionar:

- Diversos talleres de extensión abordados por profesionales de las áreas. “*Bibliomiradas. La Biblioteca Escolar en las redes sociales*”, en el que compartimos la experiencia de un profesional de una unidad de información y su rol en el uso de las redes sociales. “El lado oculto del lenguaje”, que articuló la extensión, la docencia y la investigación en el área de recursos humanos, a fin de brindar herramientas para mejorar la comunicación en el ámbito personal y laboral de los profesionales de la información.
- Diversas jornadas en conjunto con la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), en el marco del Programa Escala docente de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), donde propiciamos experiencias de intercambio con estudiantes de otras carreras, generamos canales de diálogo y de internacionalización.
- Redes de interacción sociocomunitarias entre diferentes asociaciones e instituciones, desde distintas geografías y roles sociales. Tal es el caso, del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) de la Región n.º19 de la ciudad de Mar del Plata, con el cual desarrollamos encuentros regionales de bibliotecarios.

Desde este posicionamiento abordamos problemáticas concretas y reales a fin de realizar aportes a la sociedad por medio del conocimiento que a su vez permiten el desarrollo de nuevos saberes, ya que es sabido que, en cada acción de extensión, en sus prácticas, proyectos o programas, ponemos en juego conocimientos adqui-

ridos y/o desarrollados que dialogan con los conocimientos y saberes presentes en el medio sociocultural y socioproductivo en el que se interviene.

Nuevos horizontes para explorar desde la extensión

Desde el momento de la creación de GEBEA nos proponemos dos objetivos generales que apuntan a:

1. Propiciar un lugar plural de discusión, reflexión y acción sobre temas y problemas que han requerido y que tienden a responder a las inquietudes reales que se plantean en el quehacer de bibliotecarios para la prestación de mejores servicios y posicionamiento de las bibliotecas escolares en la sociedad.
2. Fomentar el intercambio de experiencias llevadas a cabo en las distintas bibliotecas escolares, de los cuatro niveles del sistema educativo y proporcionar herramientas para el fomento de diversas actividades de extensión, incluyendo el uso de TIC, plataformas, redes sociales, etc. priorizando la promoción de la lectura y la alfabetización informacional.

Estos objetivos orientan nuestra acción, dan coherencia y pertinencia a cada intervención y contribuyen al desarrollo de la sociedad en un marco de equidad e igualdad. En consonancia, nos obligan a proponer fines específicos que están en permanente revisión y actualización durante la ejecución de cada actividad que ponemos en marcha y nos permiten establecer una relación entre docencia, investigación y extensión, que habilita a construir otros y diversos modos de saber.

Al plantear la extensión como:

el conjunto de actividades de colaboración entre los actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los ac-

tores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos. (Arocena, 2013, p.11).

Cada propuesta de GEBEA implica la realización previa de un diagnóstico comunitario del que participan todos los actores y actrices de las instituciones involucradas: directivos, docentes, bibliotecarios, usuarios, referentes e inspectores que aportan su voz y mirada acerca del posicionamiento de la biblioteca escolar, su gestión, funcionamiento, recursos, políticas, entre otros.

A partir de ello, se confeccionan los correspondientes árboles de problemas identificados para facilitar su análisis y abordaje a través de acciones de extensión universitaria y contribuir significativamente a fortalecer el vínculo con los actores y actrices sociales, desde la participación, el debate y la planificación de actividades significativas. Estas actividades se hallan enmarcadas en las competencias y perfiles del profesional de la información, con estrecha relación entre el pensamiento crítico, la promoción de la lectura, la alfabetización informacional, las tecnologías emergentes y la recreación de los usuarios en diferentes entornos de aprendizaje.

GEBEA participa en diversos eventos sociales y académicos, como jornadas, encuentros, congresos, entre otros, propiciando la importancia de las intervenciones y el trabajo en la comunidad, con el propósito de motivar e incorporar al grupo estudiantes extensionistas; ya que al involucrarse se asume un compromiso con la realidad, para transformarla, democratizando los espacios institucionales y consolidando las políticas que conlleven a una mayor construcción ciudadana.

Con la mirada de la extensión como proceso formativo integrador en donde los diversos canales de comunicación dinamizan la promoción de la cultura es que las prácticas extensionistas enriquecen la visión de la universalización de las instituciones educativas a través de interlocutores directos y también de indirectos que se ven favorecidos con el impacto de nuestras actividades y proyectos, los que tienen credibilidad.

Tal como lo señalan Tommasino y Rodríguez (2013) trabajar desde la realidad y del problema concreto aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo, ya que la extensión aporta un plus a partir de la relación dialógica con los sujetos de la comunidad.

Reflexiones finales

Hoy la extensión no puede ser leída sin comprender cabalmente el papel que tiene el conocimiento en las sociedades contemporáneas y sin entender que se trata de un constructo social. Requerimos reconocer la riqueza conceptual y multidimensional de la extensión universitaria, entender que es posible profundizar su integración con la docencia y la investigación para la formación de ciudadanías libres y comprometidas, coconstruyendo conocimientos originales desde interacciones extendidas, en pos de sociedades más inclusivas, cohesionadas y democráticas.

Por otro lado, consideramos que la extensión, como función que propicia las prácticas integrales, deberá consolidarse a todos los niveles de la institución, con implicaciones en el currículo y en nuestras carreras docentes, para ofrecer una formación global en la cual el estudiantado sea el centro mismo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, integrando contenidos académicos y extensionistas, que aplicados en la práctica les permita desarrollar destrezas y habilidades para resolver problemas profesionales.

Según Paulo Freire, “lo que busca el extensionista no es extender sus manos, sino sus conocimientos y sus técnicas” y al incorporar los saberes podrá transformar mejor el mundo en que se encuentra y mediante este acto educativo “transformador y liberador” se potenciará su vida (1973, p. 18).

Impulsar acciones transformadoras, formación, capacitación y actualización, relación con especialistas y colegas nacionales e internacionales de la disciplina, vinculación con el medio, estrechando lazos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es clave para que trabajemos en GEBEA con un alto nivel de compromiso y responsabilidad social. Desde la colaboración, el intercambio permanente, la congruencia entre los cuatro tipos de conocimiento (experiencial, representacional, proposicional y práctico) y apuntando a la inter y transversalidad, este es nuestro permanente desafío.

Es en este sentido que en GEBEA continuaremos sistematizando las experiencias que representen los espacios de coconstrucción logrados en territorio, en forma conectada a través de la participación y la interacción con las políticas públicas. Potenciando las actividades y prácticas extensionistas, en las que el diálogo y la reflexión se focalizan en el impacto de las pedagogías y tecnologías emergentes que hacen al quehacer profesional de los profesionales de la información.

Bibliografía

- Acuerdo Plenario n.º 251 de 1997 [Consejo Interuniversitario Nacional]. Situación del Sistema Universitario Nacional. 6 de agosto de 1997.
- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A., *Integralidad: tensiones y perspecti-*

- vas. *Cuadernos de Extensión N° 1* (pp. 9-18). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.
- Carucci, C. y Tedesco, M. (2017). La democratización de los conocimientos y su construcción desde una perspectiva dialógica. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*. 3(3), 31-58.
- Freire, P. (1973). *La concientización desmitificada*. Institut d'accion culturelle.
- Freire, P. (2010) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XX.
- Huergo, J. (2001). *Métodos de investigación cualitativa en comunicación*. La Plata.
- Jara Holliday, O. (2014). *La Sistematización de Experiencias: Práctica y Teoría para otros mundos posibles*. Alforja y Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Medina, J. y Tommasino, H. (Comps.) (2018). *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto. Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR.
- Macchiarella, V. (2022). Extensión Crítica. Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-14.
- Menéndez, G. (2017). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. *Revista de Extensión Universitaria: +E*, (7), 24-37.
- Ordenanza de Consejo Superior n.º 2667 de 2017 [Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata]. Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata: RAU 001/13, texto ordenado en 2016. 8 de septiembre de 2017.
- Ordenanza del Consejo Académico n.º 1554 de 2019 [Consejo Académico de la Facultad de Humanidades]. Creación del Grupo de Extensión Bibliotecas en Acción. 29 de agosto de 2019.
- Rafaghelli, M. (2016). Las prácticas de extensión de educación experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista de Extensión Universitaria: +E*, (6), 8-15.
- Tommasino, H. y Rodríguez, O. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Aro-

cena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A., *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión N° 1* (pp. 19-42). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

5. De la investigación a la extensión universitaria: las historias de la informática y el patrimonio tecnológico informático institucional del Museo informático de la EEST N° 3

Karina Bianculli, Ariel Vercelli y Painé Suarez

Resumen

“Tecno-Historia MDQ II: El Museo informático de la EEST N°3” es un proyecto de extensión universitaria desarrollado por el Grupo de Investigación “Ciencia, Tecnología, Universidad y Sociedad” (CITEUS)¹¹ de la FH-UNMDP y la comunidad educativa de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 3 “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Mar del Plata. La labor desarrollada junto a estudiantes y docentes de la escuela se centra en la puesta en valor de los artefactos con fines educativos y culturales, a modo de dispositivos pedagógicos para coconstruir nuevas estrategias de abordaje de la historia de la informática en vinculación con los contenidos de las asignaturas del Ciclo Superior de la EEST N° 3. Este objetivo central cuenta con los antecedentes de dos proyectos desarrollados durante el año 2021, el proyecto de Extensión Universitaria Tecno-Historia MDQ (OCS 1678/21) y el proyecto de Comunicación Pública de la Ciencia “Arcades MDQ: re-instalando la historia de la informática argentina a través de los videojuegos del SACOA” (RR 4503/21). Asimismo, se impulsó la transversalización de las historias de la informática nacional, regional y local en las planificaciones docentes de la escuela, obje-

11 El Grupo de Investigación “Ciencia, Tecnología, Universidad y Sociedad”, se encuentra radicado en el Centro de Estudios Históricos (CEHis) de la Facultad de Humanidades, UNMDP (OCA 347/05).

to de análisis del Proyecto de Investigación de la UNMDP “La(s) historia(s) de la informática en la Argentina: repensando las relaciones entre ciencia, tecnología y políticas en la historia reciente argentina” (2023-2024). Esta iniciativa nos brinda la oportunidad de reconsiderar la relación entre los objetos tecnológicos y la trama educativa en el contexto escolar; así como las posibilidades de potenciar los procesos de sensibilización tecnológica alentando la emergencia de vocaciones tempranas TIC, y promover, a través de diversos dispositivos pedagógicos, experiencias lúdico-pedagógicas con la tecnología en los estudiantes de las escuelas técnicas de la ciudad y jóvenes en general.

1. Introducción: patrimonio e informática

Focalizando en una de las funciones primordiales de la extensión universitaria, “mejorar la calidad de vida de las comunidades” (SE, UNMDP, 2023), a partir del proyecto de extensión “Tecno-Historia MDQ II: El Museo informático de la EEST N°3” nos propusimos un intercambio activo de saberes y experiencias entre la universidad y la escuela secundaria. Este enfoque propone la realización de actividades que inviten, fomenten y cultiven un sólido vínculo entre ambas instituciones, con el propósito de impulsar la construcción colaborativa de conocimiento en los ámbitos educativos. En un mundo que ha experimentado un cambio significativo en la educación debido a la pandemia y donde el entorno laboral exige cada vez más habilidades y conocimientos tecnológicos, nuestro proyecto de extensión se plantea trabajar desde la reconstrucción de las historias de la informática nacional y latinoamericana, que también abarca una parte de la historia de la Educación Técnica. Asimismo, profundizar el conocimiento sobre la historia de la orientación de Informática de la EEST N° 3, también nos permite acceder y colaborar en la visibilización de la biografía institucional de la escuela, su memoria e identidad escolar (Bianculli,

2014). Es por ello que, de forma específica, comenzamos a trabajar en el aula-taller 608 de la institución y a repensar la pequeña instalación museográfica original (creada por el cuerpo docente y estudiantes de la especialidad), poniendo en valor el patrimonio tecnológico informático institucional (Bianculli, 2024) y orientándolo hacia la enseñanza y la sensibilización tecnológica de los y las jóvenes. El patrimonio tecnológico-informático institucional, se constituye a partir de la intervención patrimonial, que capa a capa y de forma analítica y cuidada, se convierte en un croquis espacial y temporal del acervo tecnológico que hallamos en el aula-taller 608 de la EEST N° 3. Este se fue construyendo, a modo de sedimentos de artefactos que a lo largo de los años se fueron depositando en diversos espacios de la escuela. El conjunto estaba compuesto por las computadoras que habían sido utilizadas por los estudiantes de la especialidad creada a fines de los años 1990, por máquinas que eran parte del equipamiento administrativo de la escuela brindado por el Estado provincial y por artefactos donados por instituciones públicas, empresas privadas y particulares. En el proceso de intervención y puesta en valor nos enfrentamos al menos, a tres dimensiones a delimitar y caracterizar dentro de este patrimonio tecnológico-informático institucional: un acervo artefactual para explorar las historias de la informática nacional –elementos ricos para considerar en la biografía y memoria institucional de la EEST N° 3–, que también nos ayudan a revelar aspectos históricos de la Educación Técnica en la Argentina junto a los saberes e imaginarios tecnológicos nacionales asociados a ésta (Bianculli, 2024).

En una primera instancia, las actividades realizadas en el primer proyecto con la escuela no contaron con un espacio físico de encuentro. Fue a inicios del 2022 que las autoridades de la escuela nos permitieron utilizar el aula-taller 608 en el sexto piso que corresponde a la especialidad de Informática. Aquí nos encontramos con un conjunto de artefactos, revistas, manuales y documentos relacionados con la temática, que no presentaban un orden explí-

cito y que imprimió la necesidad de estructurar la labor en pos de realizar un relevamiento sobre las piezas, componentes y el acervo documental. Así, comenzaron a ser contextualizados en función de sus usos pasados y presentes en la escuela, dando lugar a una reconstrucción en términos de su origen y procedencia que se fueron realizando junto a docentes y estudiantes de la institución, poniendo en juego sus conocimientos técnicos para la tarea. Ese mismo año con los primeros pasos del proyecto, nos sumamos a la muestra anual de trabajos prácticos de taller de la EEST N° 3 (octubre de 2022), logrando diseñar y organizar la exposición de un artefacto en coautoría con los docentes y estudiantes de la escuela. La muestra tuvo al teletipo asincrónico Siemens T1000 o télex como protagonista. A través del mismo montamos la exhibición conformada por una ficha técnica e histórica del aparato y las guías internacionales y nacionales del télex con las cintas de papel original (gracias al préstamo de un archivo privado). Incluimos un código télex y una producción audiovisual creada a partir de videos de aficionados sobre el télex que encontramos en la web y que curamos especialmente para esa muestra que acompañaban al relato integral de la misma, finalmente cargamos todo el material producido en nuestra página web.¹²

Durante el año 2023, seguimos trabajando en la creación del Archivo del aula-taller 608, con la elaboración de un inventario artefactual y documental que se acompaña con el registro fotográfico de cada pieza y la conformación de un incipiente archivo oral, compuesto por las entrevistas relevadas por la licenciada Paine Suárez sobre la conformación de la especialidad en informática en la EEST N° 3 a fines de los años 1990. Finalmente, el proceso de restauración del proyecto entre 2023-2024 fue presentado en el marco del Taller Tecnológico “Las tecnologías en nuestras vidas”,

12 Más información en: <https://www.citeus.org/museito-eest-n3/>.

realizado en octubre de 2023 en el Espacio Unzué.¹³ Se espera reinaugurar pronto el aula-taller 608 como un espacio para dar clases, charlas, exposiciones y disponer de los artefactos tecnológicos puestos en valor como parte del patrimonio tecnológico informático institucional.



Imagen 1. Muestra de talleres 2022 de la EEST N° 3, “Museo de la EEST N° 3”. Fuente: elaboración propia.

Podemos destacar que la labor desplegada en los encuentros semanales en la escuela, desencadenó un proceso dialógico de construcción colectiva de saberes entre docentes y estudiantes del nivel secundario, mediante diversas actividades que atienden a las particularidades de la comunidad educativa y su cultura material, institucional, pedagógica y vincular, sumado al compromiso de quienes se implican en el proyecto. Algunas de las actividades desarrolladas en el Taller 608 fueron breves charlas técnicas e identificación de artefactos y materiales documentales por parte de docentes de la escuela, restauración y reciclaje de artefactos por parte de sus estudiantes, entre otros, que requirieron el trabajo conjunto de los

13 Más información en: <https://www.citeus.org/las-tecnologias-en-nuestras-vidas/>.

integrantes del equipo, tanto de la institución educativa como de la universidad.



Imagen 2. Aula-taller 608 de la EEST N° 3, “Museíto de la EEST N° 3”.
Fuente: elaboración propia.

2. La escuela técnica como territorio de saberes y experiencias tecnológicas

Pensar acerca de las tecnologías en la trama educativa nos invitó a preguntarnos sobre la creación de espacios que den lugar al despliegue tecnológico y sus respectivas habilidades. La generación de recursos humanos dedicados al sector informático, visibilizan la implicancia del Estado y su papel en la constitución y orientación de la política educativa para impulsar el desarrollo tecnológico. Las escuelas técnicas forman parte del primer eslabón entre el mundo de la informática nacional y el desarrollo de habilidades técnicas específicas del sector para el ámbito laboral-productivo. Estas tie-

nen una larga historia en la Argentina, sus orígenes se remontan a 1897, cuando se abre una sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio, convertida luego en la primera escuela industrial. A lo largo del siglo XX, la educación técnica fue consolidándose y experimentando importantes cambios. En cuanto a la institucionalización, dos aspectos destacables fueron la creación de la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP) y del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) durante el gobierno de Arturo Frondizi (Gallart, 2003). Al mismo tiempo que fue expandiéndose la demanda del nivel secundario, la matrícula en la orientación técnica también se incrementó en forma progresiva. Desde sus inicios, las escuelas técnicas presentaron características distintivas respecto a la educación secundaria común. La formación que ellas imparten combina teoría y práctica, aula y taller, tecnología y prácticas profesionales. Tanto su currículo como su organización escolar presenta rasgos específicos (Gallart, 2006) que la distingue de otras modalidades. La enseñanza media técnica persigue promover la cultura del trabajo, lo que marca una relevante función de transferencia al sector socio-productivo. Su formación tiene un carácter integral y propedéutico para carreras de nivel superior vinculadas al desarrollo tecnológico. También brinda una ampliación de oportunidades educativas para sectores socioeconómicos desfavorecidos proveyendo a sus egresados mayores posibilidades de inserción en el mercado laboral (Almandoz, 2010).

A lo largo de los años, la educación secundaria y secundaria técnica vivieron transformaciones impulsadas tanto por gobiernos democráticos como por dictaduras, sumados a profundos cambios económicos, productivos y laborales que también impactaron en la orientación técnica en particular, por lo que no resulta sencillo pensar en las continuidades o rupturas de los procesos de implementación de políticas y proyectos de índole educativo sin atender a las vinculaciones con otras dimensiones de lo social. Sin embargo, hacia los años 1990 es posible observar cómo comienza

a aparecer la enseñanza de la informática en la educación secundaria tanto en los aspectos curriculares, la capacitación docente y los materiales didácticos, como también en la posibilidad de crear “laboratorios” con computadoras. Fue al final de esa década que se inicia la planificación e implementación de la orientación Informática en la ciudad de Mar del Plata, proceso abordado en clave de investigación para develar cuáles fueron los elementos y dinámicas que primaron en su configuración (Suárez y Bianculli, 2023). En el año 1995 se crea el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) para dotar al Ministerio de Educación de un organismo ágil, frente al nuevo escenario educativo planteado a partir de la sanción de la Ley Federal, con la respectiva transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales. Luego de la crisis sucedida entre 2001 y 2003 (cargada de conflictos económicos, políticos y sociales), se sanciona la Ley 26058 de Educación Técnico Profesional y, en 2006, la Ley 26206 de Educación Nacional, dejando atrás la descentralización de la educación, reestructurando la educación técnico-profesional y, de esta manera, revalorizando su formación. Es de subrayar que la provincia de Buenos Aires cuenta con la mayor concentración de escuelas técnicas del país (Ministerio de Educación, 2017) y predomina, sobre las demás, la especialidad de informática.

La integralidad de funciones entre las acciones de extensión y de investigación que desarrollamos, nos permiten conocer con mayor profundidad el medio institucional donde ejercemos la praxis extensionista, la escuela técnica, y también entrelazar con precisión los objetivos de la puesta en valor de los artefactos y documentos en guarda que hallamos en el aula-taller 608 del establecimiento.

3. *El Museo de la EEST N°3*

Partiendo de los objetivos detallados en el proyecto original, nos propusimos el diálogo entre las corrientes críticas acerca de la pro-

ducción de conocimientos, considerando, a su vez, los aportes de Medina y Tommasino (2018) sobre la extensión universitaria que nos permitieron llevar adelante las actividades como un proceso colectivo, desde la formulación hasta la autoevaluación, transitado con la participación de los integrantes (docentes y estudiantes), tanto de la escuela, como de la Universidad en las distintas fases de este. El fin central de la propuesta, además de consolidar lazos entre las instituciones, respondía a las demandas de docentes y autoridades para consolidar y ampliar la puesta en valor de algunos artefactos informáticos conservados en los laboratorios de informática. El denominado *Museíto* era un emprendimiento desarrollado por docentes y estudiantes de la especialidad, previo a nuestra llegada a la escuela. A partir de su invitación, fuimos buscando y relevando distintos espacios físicos de la institución y logramos construir un acervo artefactual y documental más amplio, que nos propusimos intervenir con una puesta en valor (incluido el reciclaje) con actores de la comunidad educativa que se sumaron a la iniciativa. Posteriormente, con una estancia prolongada en la institución, sostenida con la presencia semanal del equipo, además de participar en las muestras de taller anuales de la escuela junto con los docentes de estos trayectos formativos, otros colegas anociciados de nuestra labor se fueron sumando, y con ellos los estudiantes de sus cursos. Esto facilitó el diálogo de conocimientos técnicos y sociales, entre docentes, estudiante y equipo, que aplicado en artefactos, revistas y documentos, delimitaron lo que denominamos el patrimonio tecnológico informático institucional de la EEST N° 3. De este modo, se afirmó la idea de consolidar un museo histórico artefactual con fines educativos y culturales que impulse la divulgación y difusión de la historia de la informática nacional, alimentado por las actividades de investigación y por la producción de conocimientos generados en el ejercicio de la extensión.

Como mencionamos previamente, la institución nos permite el uso del aula-taller 608. Las puertas del mismo se encuentran

abiertas y dentro de ellas se incentiva a la realización de propuestas que estimulen la imaginación, creatividad y el pensamiento crítico sobre el uso y apropiación de las tecnologías tanto para estudiantes como docentes. Esta apertura llevó a distintos encuentros de diálogo acerca de la tecnología y difusión de nuestras actividades, como también la realización de pasantías y prácticas profesionales de estudiantes avanzados de la especialización *informática* que analizaron y caracterizaron artefactos. El aula-taller 608 es un espacio dinámico que pretende generar un ambiente pedagógico que habilite el esparcimiento y conocimiento por fuera del currículo formal de la institución, de cierto modo aplicamos las sugerencias de Maggio (2018), que nos lega algunas claves para pensar distintos abordajes pedagógicos y didácticos que apuestan a reinventar la clase, poniendo en juego la complementariedad de saberes y las experiencias educativas colectivas, que a su vez, implican reconsiderar la preparación, experiencia de aprendizaje y evaluación de las mismas. Además de contar en los antecedentes de nuestra trayectoria con los “dispositivos pedagógicos”: artefactos puestos en valor para reinventar sentidos didácticos y pedagógicos junto a docentes, estudiantes e investigadores en el marco de la extensión universitaria (Bustamante y Bianculli, 2019).

En consonancia con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la educación tecnológica (Ministerio de Educación, 2011) y en medio de una profunda disparidad en el sistema educativo nacional, que se caracteriza por su fragmentación y diversidad, también buscamos aportar a la disminución de la brecha de desigualdad en oportunidades educativas especialmente tecnológicas, ya que la divulgación de nuestro quehacer extramuros de la escuela pretende sensibilizar y promover vocaciones TIC y un vínculo amigable con las tecnologías, sumado a subrayar el rol de nuestro país en la historia de la informática, en general contada desde esquemas globales sin problematización geopolítica. Desde este proyecto propugnamos por las Epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2019)

que nos permiten pensar los desarrollos científicos-tecnológicos como producciones sociales que no son neutras ni universales. En la multiplicidad de acciones que vamos realizando se acentúa la problematización histórica de la informática nacional para superar la fragmentación y los esquemas causales de pequeñas historias personales, institucionales, empresariales y artefactuales. Desde el enfoque sociotécnico (Thomas et al., 2019), intentamos visibilizar los procesos, tensiones, negociaciones y políticas que portan los artefactos científicos- tecnológicos como también la trama constituida por las alianzas sociotécnicas inscriptas en las dinámicas establecidas entre artefactos, políticas, regulaciones, actores y actrices. En relación con ello, consideramos a la extensión crítica como una perspectiva que identifica las tensiones y contradicciones histórico-sociales vinculadas con las innovaciones científico-tecnológicas, las personas que las aplican y las instituciones educativas involucradas. A través de esta visión pensamos que el proceso de construcción de conocimiento extensionista permite repensar y cuestionar jerarquías en los tramos educativos y propone un saber colectivo horizontal con un abordaje interdisciplinario que permite ampliar nuestras experiencias dentro de un territorio concreto. En lo propio del quehacer extensionista, destacamos la importancia del conocimiento de sus agentes territoriales y los saberes locales con el fin de construir herramientas emancipatorias de forma colectiva y horizontal, generando un enriquecimiento mutuo y trabajando prioritariamente desde las necesidades, problemáticas y recursos que la propia comunidad reconoce y construye. Una de las primeras acciones para la consolidación del Museo fue realizar un relevamiento de todo lo que hallamos en el aula-taller, que además registramos y caracterizamos en un preinventario. Objeto por objeto, revista por revista y documento por documento fuimos identificando junto a docentes y estudiantes de la escuela, fotografiando y caracterizando colectivamente. Al momento de realizar esta publicación, llevamos registrado aproximadamente un 50 %

del acervo dispuesto en el aula-taller. Actualmente, se encuentran inventariados 270 números de revistas de informática, electrónica, comunicaciones, entre otras, en general en buen estado de conservación, con fechas extremas 1969-2000, predominando las de las décadas del 1980 y 1990, en castellano, ya que también encontramos revistas en inglés. A su vez, se ha revisado la sección informática en la biblioteca de la escuela y se ha identificado una tercera parte de los materiales allí disponibles, registrando hasta el momento 15 libros de informática de fechas extremas 1968-2003 en buen estado de conservación., que esperamos integrar al catálogo que estamos delimitando. Asimismo, se han elaborado 10 fichas de artefactos y se han realizado 7 registros fotográficos de calidad sobre los artefactos y componentes informáticos sumado a la realización y grabación de dos entrevistas en profundidad. También se han relevado más de 70 objetos artefactuales, y varias cajas de discos de diversos tamaños y formatos, de los cuales sus contenidos serán objeto de un análisis posterior. Este tipo de acciones suman al proyecto de consolidación de los Archivos de la Informática Argentina (AIA) (Vercelli, Bianculli, 2020), en el cual se vuelven identificables en diversas instituciones, repositorios, bibliotecas, archivos y museos artefactos y documentos que aportan al patrimonio tecnológico nacional. Nuestra propuesta intenta contribuir a nuevas miradas y saberes sobre los objetos y artefactos electrónicos e informáticos con el fin de coconstruir nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que aborden el currículo de la Educación Tecnológica y las distintas asignaturas de la educación secundaria. Con el proyecto también buscamos poner en valor el patrimonio tecnológico institucional a modo de dispositivo pedagógico (Bianculli y Vercelli, 2019b).



Imagen 3. Artefactos del aula-taller 608, “Museíto EEST N° 3”, 2023.
Fuente: elaboración propia.



Imagen 4. Preinventario documental, “Museíto EEST N° 3”, 2023.
Fuente: elaboración propia.

4. Reflexiones finales

Las experiencias que hemos transitado con el equipo de extensión a lo largo del desarrollo del proyecto nos permiten repensar las tecnologías y su relación con los entornos educativos, sociales y culturales. A los objetivos del proyecto de extensión, que encuentran su núcleo en la coelaboración de una muestra histórico-museográfica de la informática, se le suma la posibilidad de conjugar estrategias pedagógicas y didácticas para innovar en los modos de difusión, enseñanza y aprendizaje sobre la temática con el fin de lograr una educación efectiva y potenciadora, donde les estudiantes aprendan a valorar y cuestionar críticamente el desarrollo, la producción y el uso de la tecnología considerando sus aspectos económicos, ecológicos y sociales (Salgado, 2012). El proyecto se propone enriquecer la mirada sobre el desarrollo tecnológico, que ha cambiado la manera de enseñar y de aprender. Su omnipresencia reconfigura la relación con la educación tanto en las prácticas educativas, como también en la investigación y la extensión. Asimismo, en este proyecto esperamos sumar otros aportes no considerados inicialmente, como es el caso de la dimensión ambiental de las tecnologías, específicamente las cuestiones vinculadas al reciclado tecnológico. Finalmente, deseamos consolidar el preinventario documental, artefactual y oral del aula-taller 608 completando el registro y digitalizando materiales para ayudar a disponibilizar los archivos de la informática, que tendrá un nuevo nodo en la EEST N° 3. Anhelamos contribuir de esta forma con el fortalecimiento del patrimonio tecnológico informático institucional y aportar a la producción de conocimiento histórico-social sobre las tecnologías, la informática y la educación técnica en la Argentina, como también a la divulgación de conocimientos no solo para un mundo académico-educativo, sino, con y para un público interesado amplio que acompañe las actividades propuestas por este proyecto.

Bibliografía

- Almandoz, M. R., Caldas Pereira, L. A., Fernández Enguita, M., Ferraro, R., Gándara, G., Gómez, V. M., Jacinto, C., Labarca, G., Marques Ferreira, G., Méhaut, P., Nahirñak, P., Novick, M., Sileoni A. y Valdés Cifuentes, T. (2010). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.
- Bianculli, Karina (2014). Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina. Un recorrido teórico y metodológico. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 83-96.
- Bianculli, K. (2024). El patrimonio tecnológico-informático institucional Análisis del caso “El Museíto de la EEST N°3”. *Revista InMediaciones de la Comunicación*, 19(1), 211-226.
- Bianculli, K. y Vercelli, A. (2019a). Aportes teórico-metodológicos a los estudios de la ciencia y la tecnología en la historia argentina (siglos XX y XXI). *Pasado Abierto*, 5(10).
- Bianculli, K. y Vercelli, A. H. (2019b). Archivos históricos escolares y patrimonio educativo en la era digital. *Testimonios*, (8).
- Bianculli, K. y Vercelli, A. (Eds.) (2021). *Tecno-Historia MDQ y Arcades MDQ: Memoria y producción audiovisual de los PEU y CPC*. Gráfica Tucumán.
- Bianculli, K., y Vercelli, A. (2022). Las historias de la informática argentina: una aproximación desde las alianzas socio-técnicas. En L. Pereira, C. Perold, y M. Vianna (Orgs.), *História(s) de Informática na América Latina – reflexões e experiências Argentina, Brasil e Chile* (pp. 51- 86). Paco Editorial.
- Bustamante Vismara, J. y Bianculli, K. (2019). El Archivo Histórico Escolar como dispositivo pedagógico. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (12), 50-67.
- De Sousa Santos, B. (et al.); Meneses y Bidaseca (Coords.) (2018) *Epistemologías del Sur*; CABA: CLACSO.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Editorial OIT/Cinterfor.
- Ley 24145 de 1993. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993. B.O. N° 27632.

- Ley 26058 de 2005. Ley de Educación Técnico Profesional. 7 de septiembre de 2005. B.O. N° 30735.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.
- Medina, J. y Tommasino, H. (Comps.) (2018). *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto. Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR.
- Ministerio de Educación (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Tecnológica Secundaria. <https://www.educ.ar/recursos/110575/nap-educacion-tecnologica-educacion-secundaria-ciclo-basico>.
- Ministerio de Educación (2017). *Las Escuelas Técnicas Secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_escuelas_tenicas_2911_2.pdf.
- Salgado, E. D. C. (2012). El camino histórico de la educación tecnológica en los sistemas educativos de algunos países del mundo y su influencia en la educación tecnológica en Colombia. *Informador técnico*, 76, 108-122.
- Suarez, P., y Bianculli, K. (2023). Pensar a futuro Mar del Plata “ciudad de programadores” Una mirada socio-histórica a las escuelas técnicas con especialidad en informática. *Electronic Journal of SADIO*, 22(2), 133-153.
- Thomas, H., Becerra, L., y Bidinost, A. (2019). ¿Cómo funcionan las tecnologías? Alianzas socio-técnicas y procesos de construcción de funcionamiento en el análisis histórico. *Pasado Abierto*, 5(10), 127-158.
- Vercelli, A. y Bianculli, K. (2020). Los acervos de la informática argentina: relevamientos y próximos pasos en la construcción del AIA. *Electronic Journal of SADIO*, 19(2), 179-191.

6. Hacia la integralidad de funciones. Breve *racconto* de un recorrido extensionista articulado entre la escuela y la universidad

Pablo G. Coronel, Juan José Escujuri y Mariela N. Gómez

En ocasiones, las personas desarrollan acciones a partir de una idea, de un sueño o una convicción profunda sobre algún aspecto de la vida en sociedad. Es común que durante el recorrido de la acción, el ímpetu inicial se vaya transformando y, algunas veces, perdiendo fuerza. La única forma de evitar esta pendiente es congregando y cooperando con otras personas que compartan el ideario inicial. Esta operación logra generar formas de estructuración que permiten, en alguna medida, prolongar las acciones ya no de seres aislados, sino de un conjunto más amplio que, por supuesto, tiene un impacto mayor en la comunidad.

Aquí, intentaremos contar cómo vivimos el proceso anteriormente descrito, el cual llevó a la conformación del Grupo de Extensión “Bisagras entre la Escuela y la Universidad”, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades-UNMDP. En las líneas que siguen exploramos desde una dimensión narrativa y cronológica algunos momentos que han dado forma a lo que hoy lo constituye. Consideramos que este recorrido resulta un aporte a nuestras reflexiones, consolidación y crecimiento del grupo. Como señalan múltiples investigaciones en el campo cualitativo, la indagación narrativa es un insumo crucial para la interpretación crítica de fenómenos multidimensionales y complejos en tanto “proceso de construcción, reconstrucción y reinención” (Hermida et al., 2017, p. 17).

De este modo, “la narrativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación situada, la narrativa (re) construye, cuenta, argumenta y explica” (Porta y Álvarez en Pini, 2009, p. 403).

En particular, consideramos relevante compartir cómo en tanto colectivo hemos sostenido sistemáticamente un conjunto de experiencias de extensión sobre una problemática específica y acuciante en nuestra sociedad: el derecho a la educación secundaria de calidad. Además, esto es realizado en un marco institucional inestable, puesto que no contamos con un financiamiento regular lo que deriva en que su continuidad siempre esté en juego. En ese sentido, también destacamos la importancia de la impronta de la extensión crítica entendida como una interacción cooperativa con la sociedad con la salvedad que esta no sea adoptada como un dogma, sino como un paradigma flexible. Es decir, como un norte que nos permita reflexionar y orientar nuestros objetivos y acciones sin que se convierta en un “sí y solo sí de esta manera” que obture la indispensable necesidad de flexibilidad en el establecimiento de lazos de confianza sociales indispensables para el desarrollo de cualquier proyecto comunitario. Finalmente, nos detendremos en los horizontes hacia los que el grupo se dirige: promover acciones que integren las tres funciones universitarias.

Inicios. De la charla de café a las manos en la masa

A partir de una serie de observaciones, de quienes fundamos el Grupo Bisagras,¹⁴ en torno a situaciones de desigualdad educativa en el terreno de las escuelas secundarias, comenzamos a vislumbrar

14 Puede leerse en la OCA de creación (2232/20) los nombres de Juan José Escujuri (director); Mariela Gómez (codirectora), Luciana Salandro y Pablo Coronel. También como miembros fundadores, en ese momento estudiantes, Amancay Scarmato, Selene Queirolo, Lucía Belber, Joaquín Gelpi, Emilia Poz-

la necesidad de generar algún mecanismo de intervención sobre las mismas. Estas situaciones eran fundamentalmente tres. En primer lugar, trayectorias educativas irregulares de un gran porcentaje de jóvenes en contexto de vulnerabilidad socioeducativa. En segundo lugar, la “soledad” con que los docentes del nivel secundario llevan adelante su tarea educadora, abordando grupos de estudiantes muy heterogéneos y, por ende, con multiplicidad de demandas. Por último, la necesidad de ampliar las instancias para quienes estudian profesorado universitario, de contar con mayores posibilidades de vinculación con los contextos escolares y específicamente áulicos de forma más temprana y no solo sobre el tramo final de sus carreras. Con ese diagnóstico, basado centralmente en nuestros recorridos profesionales, es que comenzamos a pensar en un dispositivo que permitiera asociar las necesidades identificadas con el fin de abordarlas, por supuesto no de resolverlas en su totalidad.

En aquel tiempo, era común que nuestros almuerzos o reuniones tuvieran un tiempo dedicado a pensar y reflexionar sobre estas problemáticas. Pero fue la convocatoria que lanzó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para proyectos de Compromiso Social Universitario en el año 2017, la que nos impulsó a tomar la decisión de dar el salto y concretar algunas de las acciones que creíamos necesarias y relevantes. Así fue que dimos forma a nuestro primer proyecto, el cual llamamos “Prácticas Colaborativas Voluntarias en la Escuela”. Nos propusimos que estudiantes universitarias, de forma voluntaria, se incorporen durante todo un trimestre en aulas de nivel secundario, en contextos desfavorables. Allí, tendrían la oportunidad de construir, junto al o la docente responsable, dispositivos de acompañamiento y colaboración en aras de mejorar las trayectorias educativas.

zoni, Antonella Boiano y Nazareno Roselli, (algunos/as continúan integrando el espacio como graduados/as).

Afortunadamente, la presentación a la convocatoria fue exitosa y obtuvimos el financiamiento respectivo, aunque ya habíamos definido que el proyecto se iba a concretar, con o sin esos fondos. Hoy, lo que recuperamos como más significativo de esa convocatoria es que nos sirvió para tomar el impulso necesario y salir del diagnóstico para pasar a la acción. También recordamos con mucho afecto a Lucía, Joaquín y Florencia quienes se sumaron a gatear con nosotros/as en ese proyecto inaugural y, por supuesto, a quienes todavía hoy siguen siendo parte del equipo, asumiendo roles de mayor responsabilidad, algunos ya como profesionales en sus respectivos ámbitos laborales.

El rol de les voluntaries difería de las prácticas docentes, en tanto no se esperaba que cumplieran con el dictado de clases, sino que se sumen como colaboradores. Esta figura, entendíamos, les permitía habitar el aula sin la presión de sentirse bajo evaluación, y en simultáneo, sin tener la responsabilidad de evaluar al grupo como les sucedía a muchos de ellos que, aún como estudiantes, ya habían comenzado su desempeño profesional. Así lo manifiesta Joaquín, uno de los primeros voluntarios en sus palabras de autoevaluación al cierre de la experiencia:

Creo que las prácticas han servido mucho para mi formación. A pesar de que ya había trabajado como docente, el hecho de ocupar un rol diferente en cuanto a jerarquía y responsabilidad me permitió tener un panorama distinto del aula. Aprendí muchísimo de la profesora que me tocó acompañar, de cómo trabaja la materia y construye su vínculo con los estudiantes. Asimismo, el hecho de no cargar con tanta responsabilidad como cuando ocupé el lugar de docente me permitió trabajar sin presión y poder observar mejor lo que sucede en el aula. Creo que las prácticas han sido un proceso de aprendizaje que me servirá muchísimo cuando vuelva a trabajar en una escuela como docente (M. N. Gómez, comunicación personal, diciembre 2017)

Sumado a esa construcción de conocimiento experiencial y artesanal sobre la labor profesional docente, se abría una oportunidad de aportar a las trayectorias debilitadas por múltiples causas que también aparecen en los testimonios: apatía, ausentismo, repitencia... De esa forma, maximizando la escucha activa y apostando a la construcción en conjunto,¹⁵ el rol de quienes colaboraban se creaba tendiendo acuerdos y alianzas con los docentes responsables de las aulas donde habitaría su práctica.

De colaborar a cooperar

Siempre resulta incómodo ponderar resultados en este tipo de proyectos que se centran fundamentalmente en aspectos educativos y formativos de las personas: ¿cómo se podría medir el despertar una vocación?, ¿cómo evaluamos, en el transcurso de un solo ciclo lectivo, si una trayectoria educativa se ha fortalecido? Por supuesto, que estas incertidumbres no son argumentos para dejar de lado o no realizar acciones de abordaje de las experiencias que nos permitan aprehender del camino recorrido. En otras palabras, éramos –y somos– conscientes de la relevancia de incorporar dispositivos de reflexión transversales en aras de construir un espacio de extensión que integre saberes de distinto orden que habitan el proyecto: saberes generados durante el tránsito de la experiencia por voluntarieros y tutores, saberes populares de los docentes que nos recibían,

15 Inicialmente, no habíamos hecho un recorrido por las corrientes de extensión que se vienen desarrollando en América Latina y en Argentina en particular en las últimas dos décadas. Sin embargo, hoy reconocemos en estas aspiraciones iniciales (escucha activa, trabajo en conjunto, construcción de saberes en diálogo...), muchas de las premisas de las corrientes de Compromiso Social Universitario y de Extensión crítica a las que adhiere nuestra Universidad de forma explícita en su Estatuto y otras piezas normativas (Cecchi, Lakonich, et al., 2013; Cecchi, Pérez, et al., 2013; Tommasino et al., 2021; Tommasino y Cano, 2016).

saberes de los estudiantes del nivel secundario y saberes académicos (Tommasino et al., 2021; Tommasino y Cano, 2016). Los espacios de interacción, reflexión, socialización y horizontalización de los saberes son parte integral de la propuesta desde el inicio.

En ese sentido, una figura central relativa a la construcción de intercambios reflexivos transversales a la experiencia es la tutoría. Desde la primera versión del proyecto, cada voluntarie cuenta con el acompañamiento permanente de un tutor o tutora, con quien sostiene la comunicación en dos aspectos. Por un lado, un intercambio específico referido a lo vivenciado en cada una de las jornadas que asiste al aula ya que, al finalizar cada clase, se les solicita que compartan sus experiencias y sensaciones mediante un mensaje en formato audio o texto. De esta manera, se va constituyendo una bitácora en la cual se registra el desarrollo de los vínculos con los estudiantes del nivel secundario, con la o el docente responsable del curso, con el resto del personal del establecimiento educativo, así como también las acciones que va realizando y sus impresiones de la dinámica en el aula. En segundo lugar, los tutores serán el nexo inmediato para evacuar dudas e inquietudes. Mientras desarrollen su labor en el aula y en la escuela estarán permanentemente comunicados con docentes, estudiantes y los coordinadores del proyecto.

La experiencia nos indica que el vínculo entre voluntaries y tutores resulta fundamental para asegurar el desempeño del rol de acompañamiento, al mismo tiempo que genera instancias de reflexión sobre las experiencias. Creemos junto con Schvarstein que la esencia de las organizaciones está en los vínculos sociales y las comunicaciones que operan en su interior (1999).

Sin embargo, entendimos que la socialización en el marco de la tutoría resultaba insuficiente y que podría potenciarse con dispositivos que sumaran al conjunto de quienes integran el proyecto. En esa dirección, nos propusimos generar un espacio de reflexión y construcción de conocimiento en el cual quienes participaron

del voluntariado junto a quienes integraban el proyecto pudieran reflexionar sobre las experiencias vividas. Así fue que se organizó la “I Jornada de Intercambio y Reflexión de Prácticas Colaborativas Voluntarias” realizada en noviembre de 2018.¹⁶ Este espacio se sostiene como dispositivo en sucesivas ediciones de 2019 y 2022 y la proyección para 2023, en el mismo participan invitadas externas al proyecto y agentes territoriales que aportan miradas novedosas e ideas frescas a partir de las experiencias compartidas, al mismo tiempo que les voluntaries y tutores del proyecto encuentran un espacio que permite realizar una síntesis y plantear nuevas preguntas y desafíos a futuro, tanto individuales como grupales.

Es así que a partir de las experiencias relatadas y las reflexiones que suscitaron, percibimos que el concepto colaborar no lograba contener la diversidad de acciones que se habían desarrollado en las distintas aulas. De allí, nació la idea de reemplazar ese término por el de cooperar, en el cual podíamos ver reflejadas acciones en las cuales les voluntaries tienen mayor protagonismo. Además, este concepto reconoce más apropiadamente sus capacidades de agencia para asociarse con docentes y estudiantes del nivel secundario y así lograr romper ciertas cristalizaciones que se configuran dentro del aula.¹⁷ En otras palabras, el concepto *cooperar* da cuenta de la

16 Aprobadas mediante OCA 1507/2019.

17 Tomamos el concepto *cristalización* de Bernardo Blejmar (2009), con él el autor describe situaciones institucionales en las cuales se consolidan ideas, formas de hacer y de entender el contexto, las cuales tienen impacto en las acciones de los individuos. Llevado al aula podríamos referir a situaciones en las cuales los/as estudiantes se predisponen a no trabajar en las clases de determinados docentes y esto se puede observar en expresiones como las siguientes: “esta materia no me gusta”, “esta asignatura no sirve para nada”, “con tal docente no me llevo bien y por eso no hago nada en su clase”, etc. También podríamos encontrar un correlato desde la mirada cristalizada de determinados/as docentes: “con este grupo no se puede avanzar”; “estos chicos/as no quieren trabajar”, “a estos chicos/as no les importa nada”, etc.

posibilidad de crear, de generar nuevos vínculos y recorridos, formando parte desde el inicio.

Como puede verse, el proyecto se enriquece con los aportes de sus integrantes. En los ámbitos de retroalimentación, ya sea los sistematizados como los que recién aludimos o en las conversaciones informales que se daban en los encuentros físicos y virtuales, nos hablaban de un impacto positivo para quienes participaban. A continuación, dos breves testimonios:¹⁸

Esta experiencia resulta novedosa para la mayoría de los y las que transitamos las aulas de la universidad: nuestra formación (por lo menos en sociología) tiene un carácter puramente teórico... (Amancay. Voluntaria en 2018 y 2019).

...fue realmente muy importante, me sirvió mucho, porque tuve un contacto real con las problemáticas que tienen los colegios, con las problemáticas de los alumnos, como experiencia docente tuve la posibilidad de planificar clases, corregir, hacer comentarios, apoyar a los alumnos con algunas cuestiones que no entendían. Realmente fue una experiencia muy positiva. (Florencia. Voluntaria en 2017).

Es por ello por lo que, reeditado y enriquecido, el proyecto fue presentado en las Convocatorias anuales a Proyectos de Extensión de la UNMDP, casi de manera ininterrumpida desde el año 2019. Aquellas estudiantes que en sus inicios participaron como voluntarias, seis años después se encuentran coordinando las actividades y proyectos, ya como graduadas y docentes de la Facultad de Humanidades.

18 Ambos fragmentos resultan representativos de muchos otros comentarios de voluntarios/as. Estos están siendo sistematizados con el fin de ser incorporados en la próxima publicación que realizará el grupo.

De proyecto a grupo

Mediante OCA 5424/2017, la Facultad de Humanidades tomó la definición de normar la creación de Grupos de Extensión en su ámbito de actuación. Con ese marco a la vista, y con la alegría de que los proyectos desarrollados estaban logrando un impacto positivo en quienes participaban, nos propusimos consolidar las acciones realizadas. Para ello, presentamos la propuesta de creación de un Grupo de Extensión que se centre en el vínculo de las instituciones educativas de la región con la UNMDP. Con la aprobación por parte del Consejo Académico nació el Grupo Bisagras. En aquel momento planteamos tres grandes objetivos para el nuevo grupo:

- Desarrollar acciones cooperativas, en el marco de la extensión crítica, que permitan abordar demandas de las comunidades educativas que promuevan transformaciones sociales en función del derecho a la educación.
- Promover la formación de estudiantes, docentes, graduados y personal universitario mediante acciones integrales que involucren la investigación, la docencia y la extensión universitaria.
- Articular mecanismos que posibiliten vínculos sostenidos entre la UNMDP y las instituciones educativas de la región.

Tenemos la impresión de estar trabajando en este camino y que los distintos proyectos ejecutados y en ejecución, dan cuenta de ello. En línea con los objetivos planteados, tenemos el convencimiento de estar generando acciones que involucran la docencia, la investigación y la extensión universitaria de forma integral y también la dimensión de la gestión universitaria a través de la participación en espacios de gestión propiamente dichos, como en diversos órganos de cogobierno.

Otra cuestión clave y que recuperamos como muy relevante, es el vínculo sostenido con las Escuelas Secundarias 53 y 59 de la ciudad de Mar del Plata. Ubicadas en los barrios Malvinas Argentinas y Don Emilio respectivamente, el Grupo Bisagras ha desarrollado acciones conjuntas desde el año 2017 de manera ininterrumpida, habiendo logrado un vínculo institucional sólido, lo cual redundó en la participación activa de sus integrantes, no sólo abriendo sus puertas, sino sumándose a las acciones de sistematización, reflexión y escritura de las experiencias, pero también proponiendo nuevos caminos a transitar, en función de las necesidades de cada una de las escuelas. Así, nacieron actividades como los talleres temáticos en contraturno, “capacitaciones” en el uso de herramientas informáticas, jornadas recreativas, entre otras. Esta dinámica de “ida y vuelta” se intensificó en el contexto de pandemia por el COVID. Como sabemos, fue un tiempo en el cual las instituciones educativas vivieron un sacudón en todas sus dinámicas y ritmos.

Contexto de pandemia

Una de las características centrales de los proyectos de Bisagras, era la experiencia vincular entre docentes y estudiantes del nivel secundario y docentes y estudiantes del equipo universitario. La enorme mayoría de las devoluciones así lo indican, como también lo hacen los estudiantes de escuelas secundarias. La pandemia y las políticas sanitarias de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y posteriormente de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) tuvieron un impacto profundo en la dinámica escolar y por supuesto en la esencia del proyecto. De esa forma, lo señala en su informe la directora de la EES n.º 53, profesora Noelia Murúa:

Nuestros estudiantes durante el 2020, perdieron la continuidad pedagógica, y de un total de 284 solo 50 alumnos sostuvieron una

trayectoria continua, sobre el resto, sus trayectorias fueron discontinuadas o en proceso (TED o TEP). Esto motivó a la escuela a buscar a los adolescentes para regresar a la escuela, la situación se complicó porque no tenían los contenidos mínimos del currículum prioritario propuestos por el Ministerio de Educación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. A partir de estas situaciones, el equipo de Bisagras junto con la Dirección de la EES N° 53 comenzamos a trabajar para favorecer la educación de estos estudiantes.¹⁹ (Prof. Noelia Murúa)

Esta situación descripta por la directora llevó a tomar definiciones respecto al camino a seguir y, luego de un primer cuatrimestre de evaluación, se coordinó con las escuelas implementar un esquema de acompañamiento con dispositivos ajustados a las distintas realidades de estudiantes con trayectorias educativas debilitadas y/o en proceso (TED y TEP según la normativa establecida por la DGCyE). Entre ellos, en la EES n.º 59, se destacaron los acompañamientos personalizados a través de la virtualidad y, en la EES n.º 53, los espacios de tutorías presenciales a contraturno organizados por asignaturas.

Si bien podemos reconocer que el contexto planteó infinidad de dificultades para poder operativizar estas líneas de acción, recuperamos como positivos los casos en que tutores y estudiantes lograron establecer vínculos, así mismo con los docentes de nivel secundario, quienes transitaban meses de arduo trabajo, por momentos sin directivas claras e intentando resolver desafíos nunca antes vivenciados. También evaluamos como muy positivo el hecho de haber podido sostener el vínculo con ambas instituciones. En tiempos de aguas turbulentas, el poder estar vinculados resulta tranquilizador y permite pensar posibles alternativas.

19 Informe presentado en la rendición final del proyecto “Bisagras en acción” del ciclo lectivo 2021.

Con la vuelta a la presencialidad en las escuelas, pero con grupos reducidos (esquema de burbujas), la presencia de voluntarios en las aulas no estaba permitida, ya que resultaba prioritario reducir la cantidad de personas en el espacio. Aun así, desde el Grupo Bisagras sostuvimos los dispositivos de acompañamiento virtual, en acuerdo con las escuelas.

Con el retorno paulatino a la presencialidad, debimos reconsiderar las estrategias metodológicas del grupo, para que nuestras principales acciones apunten a fortalecer las trayectorias debilitadas. Esta línea de acción se encontró con la implementación del programa FORTE,²⁰ por parte de la provincia de Buenos Aires. Este programa tenía los mismos objetivos que las líneas de acción de nuestro grupo, pero dado que se trataba de una política oficial, estructurada y con planta docente, las escuelas priorizaron su implementación. Igualmente, ambas instituciones siempre estuvieron abiertas y colaboraron a que nuestro proyecto conviviera y aunara esfuerzos con el programa FORTE. El fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales nos permitió transitar de forma enriquecedora los tiempos difíciles de la pandemia.

Lo colectivo como marco de los recorridos personales

La intención de consolidar las experiencias mediante la creación del grupo, también tuvo como finalidad sostenerlas en el tiempo y generar nuevas líneas de acción. Por supuesto que nada de esto se puede entender, y no tendría ningún sentido hacerlo, si no observamos los recorridos individuales de las personas que forman el colectivo.

20 Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas. Es destacable el caso de Nahuel Valdebenito, voluntario y miembro del Grupo Bisagras, quien se desempeñó dentro del Programa FORTE, esto le permitió aportar ideas muy valiosas para pensar la mejor manera de articular ambas experiencias.

La experiencia de acompañar el desarrollo intelectual, humano y profesional de quienes se sumaron al primer proyecto y que, luego de estos años, hoy asumen responsabilidades mayores –por ejemplo como referentes en cada una de las escuelas, ocupándose de los canales de comunicación, representando al Grupo Bisagras en diversas jornadas, encuentros y congresos llevando nuestras experiencias, en calidad de tesistas, analizándolas como objeto de estudio, entre muchas otras cosas–, resulta sumamente gratificante.

También queremos destacar la alegría que nos genera encontrarnos con estudiantes que en distintas cursadas de la Facultad, recuperan y comentan sus experiencias en el marco de nuestros proyectos como altamente enriquecedoras y significativas en su formación docente.

No tenemos palabras para describir cuando estudiantes del nivel secundario que participan del proyecto, se inscriben e inician carreras universitarias con el aliento de los voluntarios. Algunos inician recorridos nunca antes imaginados en sus entornos familiares; en estos casos los voluntarios rompen el tabú de que la Universidad no es para la gente de esos barrios. Con uno solo de esos casos, los esfuerzos y todo lo trabajado ya cobra sentido.

Sin lugar a dudas estas experiencias, que nacieron como extensión, ejercen una enorme influencia en la labor de aquellos miembros del Grupo Bisagras que tenemos la suerte de ser docentes en la Universidad. En este sentido podemos indicar algunos recorridos personales, que entendemos que pueden resultar significativos como indicadores de cierta tendencia a lograr la integralidad de funciones. El profesor Escujuri se encuentra a cargo de la asignatura Prácticas Socio Comunitarias de la Facultad de Derecho de la UNMDP, Unidad Académica en la que también ejerció el cargo de Secretario de Extensión hasta abril de 2024; además es profesor adjunto de la asignatura Sistema Educativo y Currículum (Departamento de Ciencias de la Educación-FH). La profesora Gómez se

desempeña como docente concursada en el Seminario de Prácticas Socio Comunitarias del Departamento homónimo de la Facultad de Humanidades. Su tesis doctoral, en etapa de finalización de escritura, recupera varios aspectos de las experiencias vividas en el marco de los proyectos del Grupo Bisagras. El profesor Coronel se desempeña como profesor adjunto de la asignatura Planeamiento y Gestión Institucional (Departamento de Ciencias de la Educación-FH), Unidad Académica en la cual se ha desempeñado como Secretario de Extensión y luego como Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa.

Los autores de este artículo hemos tenido la grata experiencia de reencontrarnos con estudiantes voluntarios de los distintos proyectos de Bisagras, desde diversas tareas, lo que permitió resignificar las experiencias en retroalimentación constante, con comentarios y observaciones siempre valiosas de parte de ellos. Por otra parte, tenemos la convicción de que los recorridos personales, tanto al nivel de la formación académica y profesional, como al nivel de las convicciones políticas e ideológicas, dan sentido al accionar de los individuos, de allí que también resulten relevantes las experiencias en la participación del cogobierno universitario. Tanto desde el cuerpo de estudiantes, como del de graduados y docente, los tres hemos desarrollado una fuerte participación institucional.

Hacia adelante

Hoy podemos decir que el Grupo Bisagras se encuentra con un presente afianzado y que se encamina de forma lenta, recursiva y sólida, como no podría ser de otra forma, para proyectos de extensión que imaginan a cada uno de sus participantes como protagonistas. En nuestro presente, contamos con quince integrantes en el grupo, una variedad de ellos se sumó en aquel 2017 como estudiantes y hoy continúan como graduados y profesionales. La actualidad nos presenta el desafío del cambio generacional, el de

circular los roles, de generar mayor organización y coordinación para que el proyecto siga creciendo y ajustando los rumbos a cada momento. Podemos contar, con mucha alegría, que en la convocatoria a Actividades de Extensión de la UNMDP en los años 2023 y 2024 logramos la aprobación de actividades radicadas en la EES n.º 53 y la EES n.º 59, dirigidas por la graduada Lucía Belber y por la estudiante Amancay Scarmato; ambas son parte del Grupo desde sus orígenes y se encuentran altamente comprometidas con su historia.

Con este tipo de decisiones/definiciones, el Grupo Bisagras busca no solo un justo reconocimiento a las trayectorias y el compromiso, sino también expresar un convencimiento en los legados reformistas, por los cuales los distintos cuerpos,²¹ conforman y constituyen la Universidad pública. Por otra parte, encontramos entre nuestros próximos desafíos, el fortalecimiento de la sistematización y la comunicación de las experiencias y de las acciones en territorio, incluso ampliar las mismas.²² En pocos años, nos imaginamos ampliando la mirada sobre las trayectorias escolares hacia las acciones que vayan más allá del espacio de la escuela, más allá del espacio del aula hacia el barrio, considerando los Centros de Extensión Universitaria como aliados clave en la participación de las redes barriales, en las cuales hemos sido convocados aleatoriamente.

Asimismo, también estamos generando instancias de mayor institucionalidad para nuestro grupo, superando la idea del voluntarismo y comenzando a incorporar estudiantes adscriptes a la

21 El Estatuto de la UNMDP emplea el concepto *cuerpos* para referirse a los *claustrós* universitarios.

22 En la actualidad, se encuentra en estado de maquetación el primer libro del grupo de extensión.

extensión.²³ Profundizamos los procesos de sistematización y comunicación –de los que este artículo es una muestra–, y también estamos construyendo el primer libro que recopila las experiencias del grupo de extensión, aportes críticos realizados por sus propios protagonistas y las voces del territorio de docentes y estudiantes de las escuelas en diversos formatos. Este libro muestra nuestra intención de integrar en cada paso las funciones universitarias (Arocena et al., 2011).

Desafíos conceptuales

Una dimensión central que nos encontramos explorando desde hace tiempo, pasa por abordar y poner en tensión un conjunto de conceptualizaciones que se han venido consolidando en el ámbito universitario de la mano de la extensión crítica. En este sentido nos encontramos repensando conceptos como integralidad, territorio, formación profesional, entre otros, e intentando poner en tensión las definiciones que distintos autores otorgan a los mismos y cómo son tomados y resignificados por los distintos niveles de gestión universitaria, específicamente en la UNMDP.

Creemos que solamente partiendo de reconocer la multiplicidad de experiencias académicas en el ámbito universitario, se puede dar contenido a cierta conceptualización propia de la extensión crítica. Por ejemplo, Tommasino y Cano indican que:

La extensión crítica tiene dos objetivos centrales: uno vinculado con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. (...) Un segundo objetivo se propone contribuir a

23 En la Facultad de Humanidades la figura de adscripción en extensión para estudiantes se crea en noviembre de 2021, mediante OCA 2997/21.

los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, intentando contribuir a la generación de poder popular. (2016, p. 15)

Al retomar estos objetivos fundamentales de la extensión crítica, cabe preguntarnos, ¿es verdad que las carreras universitarias se encuentran estructuradas y planeadas desde el paradigma tecnicista de la formación profesionalista? En principio, tenderíamos a creer que no. O tal vez por una cuestión de formación de los autores creeríamos que esa mirada aplicada al universo de las ciencias sociales y las humanidades, al menos, no responderían a ese modelo.

Se podría argumentar que, al menos en el ámbito de la UNMDP, desde el proceso de normalización universitaria, de la mano de la recuperación democrática, los distintos planes de estudios, al nivel del grado, fueron vivenciando modificaciones las cuales estuvieron acompañadas y en ocasiones impulsadas, por los distintos cuerpos universitarios con una fuerte incidencia estudiantil. Esta influencia permite suponer que los contenidos mínimos y los perfiles de graduados no estarían reflejando una primacía del paradigma profesionalista.

En segundo lugar, la extensión crítica busca fortalecer la construcción de poder popular, se desprende que esto se logra a partir de la formación de profesionales con compromiso social quienes concretamente cumplen este aporte. Como primera impresión sostenemos que este postulado no logra romper de raíz con la idea transferencista de la extensión, lo que efectivamente sí cambiaría es la concepción de profesionales “que van al territorio”. En este sentido nos encontramos pensando y debatiendo en torno al concepto territorio, y nos planteamos que la única manera de romper de raíz con la dicotomía universidad/territorio es pensando a la propia universidad como parte transversal de ese territorio.

Como señalamos al inicio, este trabajo pretende simplemente recorrer narrativa e interpretativamente el devenir de un grupo que

inició como una charla de profes preocupados por sus estudiantes con una mirada más bien de asistencia. Que, en simultáneo, veía estudiantes del nivel superior demandando praxis integrales para su formación profesional y que fue encontrando recorridos institucionales alternativos a los planes de estudios para unir esas dos necesidades. De a poco, esas iniciativas fueron y siguen creciendo hacia proyectos de mayor cooperación mutua de la mano de la consolidación de la confianza con todos los actores y actrices comunitarios y así se va dando paso muy despacio a la construcción de espacios emancipatorios para clases subalternizadas.

En nuestra experiencia, creemos que la clave de ese proceso está en el conector de la oración anterior: “de a poco”. Entendemos que no se trata de escribir el “*paper*” más rimbombante, el más lleno del último grito de la moda académica extensionista. Tampoco de pasar a las filas negras a todas las actividades de extensión que osen decir en sus proyectos las palabras “asistencia” o “difusión”, sino de leer los procesos en sus complejidades y trayectorias. Nuevamente, “ir de a poco”. La institución universitaria argentina tiene una gran historia que aún deja huella en la ciudadanía. Como muestra de ello, puede verse el apoyo popular en las Marchas Federales Universitarias de 2024. Pero ese apoyo no es incondicional, ni mucho menos será eterno si no actuamos con la responsabilidad que nos compete y escuchamos a la sociedad que nos rodea.

Bibliografía

- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedro-
sian, E., y Romano, A. (2011). *Integralidad: Tensiones y perspectivas*.
Cuadernos de Extensión. CSEAM, UDELAR.
- Cecchi, N. H., Lakonich, J. J., Pérez, D. A., y Rotstein, A. (2013). *El
compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI*.
Entre el debate y la acción. IEC-CONADU.

- Cecchi, N. H., Pérez, D. A., y Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria*. IEC-CONADU.
- Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.
- Hermida, C., Pionetti, M., y Segretin, C. M. (2017). *Formación docente y narración: Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. (1.ª ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Pini, M. (Ed.). (2009). *Discurso y educación: Herramientas para un análisis crítico. Una introducción*. UNSAM Edita.
- Schvarstein, L. (1999). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós.
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- Tommasino, H., Nieto, G., y Erreguerena, F. (2021). Extensión crítica, bancaria o basista: Modelos de extensión universitarias en base al pensamiento de Paulo Freire. *Encuentro de saberes*, 10, 67-77.

7. Experiencias extensionistas en comunidades educativas marplatenses: lecturas desde una mirada interdisciplinaria en la era de la *paja digital*²⁴

Marcia Martínez Depetrini y Paula Palomo

Resumen

Desde el año 2019, el proyecto de extensión “Atrapados en las redes: un proyecto para comunidades educativas públicas” conformado por un equipo interdisciplinario y en vinculación con diversas comunidades educativas locales, viene problematizando los efectos de la hiperconectividad de usuarios a las redes sociales (RR. SS.) y dispositivos tecnológicos en detrimento de los contactos interpersonales. A lo largo de su recorrido, se han puesto en crítica interrogación junto a los adolescentes diversas temáticas y demandas sociales, a saber, nuevas violencias emergentes que configuran las RR. SS. y su relación con la violencia física, las nuevas posibilidades laborales y académicas que habilita el mundo digital y, a su vez, la pregunta por sus trayectorias a partir de los barrios que habitan y su red de relaciones comunitarias-institucionales; como

24 La expresión *la era de la paja digital* surgió como ocurrencia espontánea –en el sentido del Witz freudiano– de la docente y psicoanalista Paula Palomo frente al grupo de estudiantes de la Unidad Académica mientras recorría el tema teórico de malestares contemporáneos en el año 2018. Esta causó al instante una risa compartida que la sancionó como verdad y fue con ese grupo de estudiantes que se creó el proyecto de extensión “Atrapados en las redes” del que ambas autoras forman parte. Para la fundamentación teórica de tal expresión, ver Palomo, P. (2021). La era de la paja digital: ¿un vaticinio freudiano? Una mirada psicoanalítica sobre la adolescencia y las redes digitales. *Revista Pensando en voz alta II*. Colección de lecturas éxtimas. V Jornadas Nacionales de Salud Mental.

así también de las figuras de autoridad con las que interactúan en su cotidianidad.

Introducción

A partir del avance mundial de las estrategias del mercado en alianza con las tecnologías de la comunicación, transitamos un tiempo en que además de estimularse la hiperconectividad de usuarios a RR. SS., se refuerza la producción de una subjetividad de tipo consumista, acrítica, individualista (Merlín, 2017), indignada (Han, 2014) y descreída de la potencia –en el sentido del Eros– de los proyectos colectivos.

Resultan particularmente vulnerables a dichos efectos los adolescentes por el momento psíquico puberal en que se encuentran (Freud, 1905), caracterizado por la búsqueda de nuevos modelos identificatorios y elecciones exogámicas de objeto en su tránsito de pasaje de la niñez a la adultez; que relanza además a nuevas configuraciones grupales en el mundo cotidiano como digital a causa del paulatino desasimiento de la autoridad parental que el mismo momento psíquico conlleva.

A su vez, el estado de excepción atravesado por la irrupción del COVID-19 y el encierro prolongado a partir del aislamiento social, preventivo, y obligatorio (ASPO), junto con el contexto pospandémico y sus inesperados y vertiginosos efectos en el tejido social, viene solidificando dicha producción de subjetividad, y materializando nuevos malestares y efectos negativos en los lazos sociales, a saber: la tendencia al aislamiento y la fragmentación grupal (Bernard, 1991), un acuciado individualismo y el debilitamiento de la figura de autoridad como tal (Palomo, 2022), profundizando la lógica instituida (Castoriadis y Vicens, 1983) del mercado y reforzando la liquidez de los vínculos (Bauman, 1999).

En este contexto y desde un abordaje técnicamente específico que desde el inicio ha incorporado la escucha psicoanalítica a la

denominada Extensión Crítica, nuestro proyecto y actividades de extensión llevan adelante la práctica extensionista en articulación territorial con diferentes comunidades educativas de la ciudad y Centros de Extensión Universitaria (CEU), a saber, el de zona Puerto y el de zona Dorrego en la actualidad.

Del trabajo colectivamente efectuado a partir de las bitácoras extensionistas y la sistematización de experiencias considerada como la oportunidad de “entender e interpretar lo que está aconteciendo” (Medina y Tommasino, 2018, p. 10), surge la posibilidad de establecer algunas aproximaciones y análisis sobre los efectos de las RR. SS. y la postpandemia en las estructuraciones subjetivas y relacionales –con pares y diversas figuras de autoridad– de estudiantes del ciclo superior del nivel secundario de escuelas públicas marplatenses.²⁵

Sobre los elegidos caminos de la Extensión Crítica

Acompañamos las ideas que sostienen Medina y Tommasino (2018), en torno a la búsqueda de transformación de las vinculaciones sociales de la universidad. Caracterizan que ella ha accionado históricamente con espacios comunitarios territoriales:

en función del *extractivismo académico* sin repensar el tipo de lazo que establecemos con el otro y sin tener una coherencia metodológica en las intervenciones, reproduciendo situaciones de *invasión cultural* que ubican el Saber como dogma y a la universidad como el órgano que lo detenta. Y por tal motivo es afín a una concepción de enseñar y aprender que fractura rígidos estereo-

25 Agradecemos a los extensionistas integrantes de nuestro proyecto –en el pasado o vigentes– Francisco Firmarini, Carmen Gáspari, Angelina Rasso y Emilia Schvedt que generosamente brindaron sus bitácoras y colaboraron con pareceres e intelecciones para el presente capítulo durante una de nuestras reuniones de equipo en el que iniciamos su bosquejo.

tipos de educador y educando dando lugar a una terceridad que interpele de algún modo esas jerarquías, de allí que la Extensión Crítica toma el concepto de *ecología de saberes* (De Sousa Santos) bajo la premisa de que la diversidad sociocultural del mundo supone diversidad epistemológica: es imposible una dimensión dialógica sin el reconocimiento del valor que presentan otros saberes (populares, de pueblos originarios, de movimientos sociales) para dar respuesta a las problemáticas contemporáneas. (Medina y Tommasino, 2018, p. 9-10)

Siguiendo estos posicionamientos, reconocemos que la digitalidad es una problemática contemporánea que ocupa principalmente a nuestros jóvenes. Su abordaje resulta necesario para evitar que la universidad se recluya en un monólogo endogámico y esté preparada para atender a realidades cada vez más complejas. En este sentido, compartimos la relevancia que tiene la Extensión Crítica en la formación de futuros graduados, dando “la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social” (Tomassino y Cano, 2016, p. 15). Buscamos así, fortalecer la oportunidad de contribuir en la formación de profesionales comprometidos y sensibles que han sido interpelados y afectados por el trabajo extensionista activo con diferentes comunidades.

Acerca de las vacilaciones de la autoridad

Como resultado de las redes tejidas con los Centros de Extensión Universitaria a lo largo de 5 años de trabajo presencial y virtual, articulando con docentes, directivos y preceptores, en 2023 nos convocaron a trabajar en una comunidad educativa²⁶ de la ciudad

26 Solo a los fines de respetar la confidencialidad con los respectivos actores y actrices institucionales respecto a las libremente compartidas opiniones, reflexiones y sentires en el contexto de nuestros talleres, no se menciona el nombre de

que en el último tiempo había padecido problemáticas institucionalmente graves: situaciones de violencias presenciales y digitales bajo la forma de sexting, acoso y *cyberbullying* entre estudiantes, profesores y familias.

Al implementar el dispositivo de grupo de reflexión basado en la teoría y técnica psicoanalítica (Bernard, 1989) nos encontramos con jóvenes que demandaban no solamente ser afectivamente alojados y contenidos sino también con el explícito pedido de una escucha activa hacia los coordinadores desde una posición de indefensión y desamparo tal que nos llevó a repensar acerca de la posición de las figuras de autoridad –docentes, directivos y padres en este caso–.

El dispositivo de grupo de reflexión implica especificaciones de tipo técnicas en lo que a la actualización de la transferencia se refiere ya que el coordinador desde su activa y específica escucha frente a la libre circulación grupal de la palabra, interviene con puntuaciones pertinentes que relanzan el discurso y permite a los sujetos escucharse a sí mismos para situarse de un otro modo frente al sufrimiento que mediante sus decires enuncian. En un contexto colectivo grupal, dicho proceso se enriquece por la polifonía de las diversas voces desde que “el contexto hace texto en el grupo” (Fernández, 1986).

La indefensión del ser humano, por su parte, se produce desde su nacimiento a partir de la prematuración neurofisiológica con la que adviene al mundo que lo torna dependiente de otro para satisfacer sus necesidades biológicas básicas y lo sitúa en una asimetría estructural. En términos de Freud (1895) este *otro* pasa a situarse para el infante en un lugar de autoridad moral ya que lo alimentará no sólo en lo que a dichas necesidades se refiere con las denominadas *acciones específicas*, sino que también la cadena signi-

dicha comunidad educativa ni de alguna otra de la que se pudiese extraer algún anecdotario a lo largo del presente escrito.

ficante viniendo de ese primer A y su captura en el lenguaje es lo que lo constituirá humano como tal. Asumirá ese A de este modo una función de lector o interpretante del grito o llanto de ese ser viviente atribuyéndole un sentido al *sinsentido* de los fonemas.

Como efecto del encierro forzado de estos adolescentes con sus padres durante el ASPO, nos encontramos con que si bien las RR. SS. están al servicio de nuevas formas de disciplinamiento social y nuevas producciones de subjetividad (Palomo y Toschi, 2019) el sobreuso de dispositivos tecnológicos en esos tiempos implicó la posibilidad de un recorte de la presencia parental habilitando un espacio de encuentro con sus pares (Palomo, 2021). Recordemos al respecto la importancia exogámica de “conformar un conjunto mediante la adopción de ideas, ideales, modos de vestir y estilos de vida mutuos” (Winnicott, 1954, p. 172). Esto último se ve asimismo reflejado en la recurrente insistencia verbal de los adolescentes en diferenciar que existen RR. SS. para adultos (*Facebook*) y RR. SS. que son *sus* espacios (*Instagram* y *TikTok*) como en el malestar que el desdibujamiento de la necesaria alteridad adulta les genera, traído verbalmente por ellos bajo la figura de *los padres cancheros* o *modernos* que se posicionan como pares de sus hijos y descuidan sus funciones parentales. Sin tomarse las molestias de los embates que el sostener dichas funciones alter conlleva frente a este estado de prepotencia que la adolescencia constituye. En términos del psicoanalista inglés Winnicott:

Podemos dar por sentado que la gran mayoría de los adolescentes viven en un ambiente suficientemente bueno. La mayoría de hecho alcanza la madurez adulta aún cuando en su proceso de maduración les dan dolores de cabeza a sus padres. Con todo y hasta en circunstancias óptimas con un ambiente que facilite los procesos de maduración, cada adolescente aún tendrá que superar muchos problemas personales y fases difíciles (1954, p. 174)

El desarrollo de los talleres nos permitió conocer que en algunos casos los estudiantes han logrado mediante redes político-comunitarias entre pares –como los Centros de Estudiantes– crear espacios físicos que intentan delimitar, por medio de un trabajo de consenso, el curso de acción adecuado para resolver los conflictos que en el contexto educativo se les presentan. De este modo y frente a lo que consideraron la inacción de las autoridades por situaciones cercanas al acoso sexual en una institución educativa, fueron quienes organizaron curso a curso el acompañamiento a los estudiantes, al tiempo que recolectaron testimonios para exigir que se tomaran medidas acordes a sus expectativas y a la gravedad del caso (Gáspari et al, 2023).

En relación con el lugar vacante de la figura de autoridad y el establecimiento de límites, en diversos conflictos físicos en las intermediaciones de las instituciones educativas intervinieron familiares que fomentaron el ejercicio de la violencia. Frente a tensiones eroto-agresivas entre chicas por rivalidades amorosas a causa de un chico que derivaron en una mutua y feroz golpiza a la salida de la escuela, la madre de una de ellas se involucró también lejos de actuar desde una función de intermediación como sería lo esperable de una figura adulta.

En sintonía y en una situación atravesada por la estigmatización de un adolescente por su pertenencia a una vulnerada clase social, un estudiante viralizó en RR. SS. un falso escrache a familiares de un compañero y los esfuerzos tanto institucionales como de los padres de quien perpetró falsas acusaciones se dirigieron a minimizar el evento y a evitar que la situación sea denunciada.

Como surge del párrafo anterior, el desdibujamiento de las figuras de autoridad puede ir acompañado de violencia institucional atravesada con frecuencia por variables como género, clase social y etnicidad. En este sentido, un informante clave de una comunidad educativa nos informó sobre agentes policiales que requisaron un colectivo en que se trasladaban varios estudiantes. La situación

generó miedo y desconcierto en los adolescentes y cuando ellos relataron lo sucedido desplegaron frente a los docentes y a modo de resignada justificación la frase “nos pasa porque somos unos negros”.

El sujeto delictivo aparece como un estereotipo construido desde el género, edad, clase social, etnicidad y, principalmente, la espacialidad (Lorenc Valcarce, 2023). No casualmente el caso mencionado ocurrió en la periferia de la ciudad.

Asimismo, en otra institución a la que asisten familiares de militares y policías en los talleres realizados emergió, por contraste al desdibujamiento de autoridades en el ámbito escolar, que se comunican con frecuencia con la policía porque en los barrios en los que viven padecen robos o situaciones de violencia y las fuerzas de seguridad responden a su llamado.

La cotidianeidad y los diferentes espacios en que se despliegan estos ejercicios de poder se traducen en que los estudiantes sientan desprotección ya sea por acción o falta de respuesta de parte de los adultos con quienes se relacionan. A su vez, conlleva el despliegue de una mirada ambivalente donde las autoridades se presentan como un espacio al que acudir y del cual huir al mismo tiempo.

Así, los jóvenes relataron que algunos profesores acompañaban y escuchaban, mientras otros habilitaban la violencia verbal al realizar comentarios ofensivos, como lo sucedido con un profesor que se burlaba de una estudiante por sus cualidades físicas, según se socializó en otro taller.

Del acceso desigual: presente y ¿futuro?

A lo largo de las diferentes ediciones del proyecto de extensión y auspiciado por el despliegue de la transferencia desde una suposición de saber supuesto respecto a lo que les atraviesa en su sufrimiento, nos hemos encontrado con estudiantes que nos ubican en una posición de autoridad, simbólica, de gran Otro (Lacan, 1953).

Es decir, en una simbólica función de asimetría que nos confiere sus preocupaciones como así también válidos mediadores entre sus conflictos y la solución a los mismos. El espacio propuesto por el equipo extensionista es habitado y habilitante para les estudiantes en tanto lugar donde los coordinadores sí escuchan y contienen. Sostenido en la apuesta de que el psicoanálisis, práctica terapéutica cada vez menos accesible por una lógica neoliberal mercantilista que busca economizar en el acceso a derechos, también llegue a las clases populares y sea instrumento de transformación social y de cierta, en este caso, subversión del sujeto. Y con la convicción, retomando las palabras de Freud de que:

Si el psicoanálisis, junto a su significación científica, posee un valor como método terapéutico; si está en condiciones de asistir a seres sufrientes en la lucha por el logro de los requerimientos culturales, esta ayuda debe poderse dispensar también a la multitud de seres humanos que son demasiado pobres para recompensar al analista por su empeñoso trabajo. (1919, p. 160)

Así luego de meses de trabajo en un sexto año, cuando en uno de los encuentros se sumó más tarde un integrante a uno de los grupos reducidos, sus compañeros le presentaron al unísono a los talleres como “un espacio para hablar”.

En otro de los talleres realizados problematizamos –bajo el formato de grupos de reflexión reducidos– la naturalización de la violencia a partir de una noticia viralizada que relataba una situación de agresión entre pares en un colegio privado de la ciudad.

Al momento de la puesta en común en grupo amplio, notamos la insistencia espontánea de una lectura comparativa por parte de les estudiantes que diferenciaron entre instituciones educativas públicas y privadas. En todos los grupos surgió que las reacciones y la exposición –frente a un conflicto similar– eran diferentes al considerar la posición económica privilegiada de los involucrados, “por plata baila el mono” replicó un estudiante.

A la justificación desplegada de ser sujetos susceptibles de requisa por el lugar donde viven, la edad que tienen o la clase social a la que pertenecen se le suma, entre la denuncia y la resignación, el acceso desigual a la justicia y también al cuidado. Por un lado, consideran que las autoridades garantizan una protección impune, ligada al encubrimiento para quienes están en un mejor nivel socioeconómico y, por otro lado, que dicha autoridad con frecuencia está ausente frente a un reclamo por parte de quienes pertenecen a niveles socioeconómicos bajos.

En relación al acceso desigual de derechos de educación, durante la segunda edición del proyecto nos encontramos con estudiantes que propusieron incorporar un taller para hablar sobre su futuro al que vislumbraban con desconcierto y zozobra desde una primera lectura. Dado que el equipo extensionista suele trabajar con estudiantes de quinto y sexto año de secundaria, atravesados por la consideración de la extensión como una relación dialógica con la sociedad e implicados con la población en lo que identifican como sus problemáticas (Tommasino, 2008), las preguntas sobre las trayectorias futuras posibles fueron retomadas en talleres y luego incorporadas en los objetivos específicos en las subsiguientes ediciones del proyecto.

A lo largo de diferentes años y con diversas comunidades educativas, nos encontramos con estudiantes que refieren dos típicas respuestas familiares frente a la incertidumbre por la salida de la escuela y su futuro. Por un lado, el imperativo y desahuciante “tenés que agarrar la pala”, en clara referencia a la incorporación a un precarizado mercado laboral como única opción y, por otro lado, que se espera de ellos una carrera universitaria, como mandato en oposición a las tradicionales trayectorias familiares o alguna otra elección realizada desde el deseo. Por parte de los estudiantes surgen preguntas que se pueden reunir en dos grupos, según refieran al mercado laboral o al ámbito académico, atravesadas por la pertenencia de clase social como variable a considerar.

Una de las preguntas se relaciona con la posibilidad o no de habitar un espacio universitario ya que consideran que “personas como nosotros no van a esos lugares”. En este sentido, desde el escenario pospandémico y por el paulatino y mayor empobrecimiento de las clases trabajadoras se ha profundizado la fragilización de los proyectos a futuro, la depresión en los jóvenes y las desigualdades. Al mismo tiempo que en cada edición del proyecto algunos estudiantes han cerrado el año con la inscripción a carreras universitarias, terciarias o talleres de oficios.

La otra pregunta refiere a las posibilidades o no de encontrar en las RR. SS. una salida laboral desde que diferentes *influencers* mediáticos aparecen como modelos aspiracionales para lograr una mejor posición socioeconómica de manera rápida y con escaso esfuerzo, fomentando vacuamente ilusorias y, en la mayoría de las veces, inalcanzables expectativas. Incluso cuando muchos consideran que el precio a pagar es una peligrosa exposición de la vida privada, estarían dispuestos a hacerlo. Aún luego de escuchar en vivo y en directo el malestar compartido por una estudiante sobre su experiencia como administradora de una página fan que compartía contenido de un *youtuber* famoso: “no tenía vida, si no publicaba un día me llegaban mensajes de desconocidos para exigir contenido”. Sin embargo, a partir del trabajo con un video de compilación propia del equipo extensionista que incluía fragmentos de entrevistas con diferentes historias de vida –entre ellas personas célebres en las RRSS– notamos que, en gran parte de esos estudiantes, el recorrido biográfico que resonó y desplegó nuevas preguntas fue el de Evelina Cabrera.

Evelina es entrenadora de fútbol y cofundadora de AFFAR (Asociación Femenina de Fútbol Argentino) y también es alguien que en sus propias palabras “nació con un no” por el barrio en el que creció, su color de piel y su género. El pasado de Evelina se enlaza en relación de contigüidad con el presente de les estudiantes

de estas comunidades educativas. En la entrevista seleccionada²⁷ Cabrera relata una situación de maltrato en la que una figura educativa de autoridad se burla de sus intenciones de finalizar sus estudios secundarios y realizar alguna carrera descalificando sus capacidades para lograrlo. Situaciones de maltrato similares se reiteran en la actualidad en algunas aulas de la ciudad lamentablemente.

Desde una perspectiva gramsciana (Waiman, 2019) podemos estar advertidos de –y pensar contra– la reproducción e imposición de una visión del mundo que realizan las clases dominantes a través de diversas instituciones como la escuela y/o los medios de comunicación entre otros (Álvarez Gómez, 2016) con el objeto de repensar, asimismo, sobre las posibilidades de disputar la construcción de tales sentidos, tarea que forma parte de los objetivos que propiciamos desde la Extensión Crítica.

De vidrieras virtuales y autovigilancia

El uso de las redes sociales también está mediado por el contexto socioeconómico que repercute en las concepciones y el acceso a la tecnología. Según Coicaud (2016) esto se debe a la forma en la cual los dispositivos tecnológicos se insertan en los territorios y generan una variedad de interpretaciones que van desde una visión fatalista –la tecnología como propulsor de la deshumanización– hasta una visión positiva que la considera el motor para la mejora de la calidad de vida de los sujetos.

27 Hadad, C. (2019). Evelina Cabrera, de dormir en la calle a exponer en la ONU: “Con lo que pasó no puedo hacer nada, pero sí puedo con el presente y el futuro”, *Infobae*. <https://www.infobae.com/deportes-2/2019/09/27/evelina-cabrera-de-dormir-en-la-calle-a-exponer-en-la-onu-con-lo-que-paso-no-puedo-hacer-nada-pero-si-puedo-con-el-presente-y-el-futuro/> y <https://www.youtube.com/watch?v=FN4Ap9oBQKo>.

Tales percepciones sobre los dispositivos tecnológicos surgieron en diferentes reflexiones de los estudiantes que, por un lado, consideraron la posibilidad de que en el futuro los robots reemplacen a profesionales en sus trabajos y, por otro lado –como se comentó anteriormente– en la figura del *influencer* (Palomo y Toschi, 2019) con la consecuente ilusión de “pegarla en las redes”; esto se presenta como la oportunidad inmediata de movilidad social y económica ascendente en un contexto de acuciada crisis económica, social y política. De este modo, la aspiración de vivir mejor se entrelaza con el imperativo superyoico del emprendedor de sí mismo como figura social que dedica infinitas horas y esfuerzo psíquico a trabajar modelando su imagen de acuerdo a las exigencias de la época, en una suerte de autoexplotación (Palomo, 2021).

Cuando les preguntamos acerca de su relación con las RR. SS., por un lado, manifestaron que “si no estás en las redes no existís” y, por otro lado, refirieron que pasan demasiado tiempo con el celular y se “pierden” otras cosas. Al mismo tiempo, dieron cuenta de la especificidad que para ellos reviste cada plataforma: “*Instagram* es para mostrarte”, “*Twitter* es el Intrusos de nuestra generación” y refirieron a *TikTok* como un espacio similar a la televisión al asociarlo a un “*zapping* evolucionado”.

En definitiva, en el modelo capitalista neoliberal de la información, la dominación se viste bajo los ropajes de la comunicación, la comunidad y la libertad (Han, 2022) al tiempo que compulsivamente conduce a la constante autovigilancia. Lejos de los panópticos de las instituciones foucaultianas, en la actualidad el control sobre los cuerpos lo realiza cada quien como parte del despliegue digital de una psicopolítica del poder al servicio de atrapar al sujeto algorítmicamente (Palomo, 2021).

En este sentido, estudiantes han comentado que pueden “educar al algoritmo” para consumir aquello que les interesa, con la posibilidad de problematizar los efectos de esta situación ya que les implica estar “embobados” con los celulares por la sobreatención

voyeur puesta en la vida ajena de sus contactos. La lógica de las RR. SS. exige estar conectado, consumir y buscar la aprobación y popularidad mediante los *me gusta* y la cantidad de seguidores al tiempo que amalgama libertad con vigilancia (Han, 2014). Así, los estudiantes mencionaron que se sienten condicionados con respecto a lo que publican por estar sujetos a la mirada propia y ajena: “no publicás el guiso de tu mamá en *Instagram*, subís fotos de comida *aesthetic*”, “yo me enrosco con lo que voy a subir”.

A su vez, en base a lo anteriormente trabajado, nos encontramos con peleas que comenzaron en las redes y finalizaron en el cara a cara como el caso de un altercado entre dos estudiantes que se inició cuando una de ellas le *likeó* un posteo al novio de la otra involucrada. El trabajo en el dispositivo de taller les permitió la reflexión sobre los motivos de algunas de las peleas y el rol de los espectadores en las mismas: lo hacen “para llamar la atención, para que los vean, para mostrarse” pudiendo asimismo problematizar la habituación de que las peleas físicas entre estudiantes sean filmadas y difundidas en RR. SS. Situaciones en las que se entrelazan e insisten tanto la evidente desprotección por el desdibujamiento de autoridades a quienes recurrir en su sobreexposición en RR. SS. como la imposibilidad de salir de la lógica pulsional de espectador/consumidor.

Con relación a la violencia entre pares y de la fragmentación de los vínculos grupales, en los últimos años nos hemos encontrado con aulas en donde la distribución –incluso espacial– de los estudiantes se definen por la afinidad y también por el conflicto abierto hacia otros grupos de compañeros. Algunos estudiantes expresaron el malestar que les genera no contar con espacios tranquilos ni en su casa ni en la escuela mientras que otros refirieron a que en su salón de clase hay una fila de mesas y sillas que funciona como muralla y divide al salón en dos.

En tal escenario, el dispositivo de grupos de reflexión reducido –organizados por los estudiantes según sus afinidades con el fin

de que algo del orden de la transferencia (Freud, 1912) empiece a instalarse– nos ha permitido abordar las preocupaciones de cada uno en torno a las relaciones con sus pares al tiempo que prepara el terreno para que intenten la resolución de conflictos de manera grupal.

Por último, durante los meses de trabajo en una institución educativa, surgieron –de manera insistente– diversos conflictos con respecto a la organización de rifas, amistades y viaje de egresados. Problemáticas que se trabajaron en cada grupo reducido con las coordinadoras y fueron analizadas en las reuniones internas del equipo. Culminando en algo del orden del acontecimiento (Véne-re, 2004) en un último taller que, por contingencias externas, se realizó en dispositivo de grupo amplio y les permitió a los estudiantes exponer, conversar y resolver un último conflicto organizativo relacionado a la fiesta de egresados. Así, algunos comentaron el involucramiento mínimo de sus compañeres en las tareas referidas a la fiesta, al tiempo que otros consideraron que no eran escuchados en la toma de decisiones. Ambas lecturas exponían el deseo de trabajar juntos en el armado del festejo sin poder efectuarlo a causa de la desagregación grupal. Conversación coordinada mediante, al finalizar el taller cada estudiante asumió su parte y decidió tomar responsabilidad de una tarea en relación a la organización según sus intereses y posibilidades.

Reflexiones finales

A modo de cierre, en el camino recorrido en estos años en la Extensión Crítica hemos intentado sostener la escucha sobre cuáles son las preocupaciones de los estudiantes. Así, “Atrapados en las redes” se propone como un proyecto de extensión en continua modificación como expresión del diálogo crítico que surge en las aulas de las escuelas secundarias públicas de la ciudad.

La apuesta por ofrecer y coconstruir un “espacio para hablar” para adolescentes del Municipio de General Pueyrredon hace par con las dificultades y oportunidades que emergen en las diferentes conversaciones que proponen los jóvenes cuando se sienten escuchados como con la necesidad de contar espacios grupales de trabajo analítico desde el serio compromiso, el cuidado y la eficiencia de la tarea en salud mental.

En primer lugar, y como se ha comentado, cuando se sienten escuchados por personas adultas en medio de una época de vacilaciones de la autoridad. Ser convocados desde tal lugar nos implica –por las ausencias que expone– y conlleva un trabajo de formación de las integrantes del Grupo de Extensión como parte de nuestro compromiso, así como una interrogación permanente sobre el contexto actual que atraviesa nuestra sociedad.

Por otro lado, entre los desafíos que surgen edición a edición del proyecto y, principalmente, de las actividades de extensión – por su precisión temática y tiempo de desarrollo– nos encontramos con algunos desfases entre las demandas expresadas por las instituciones educativas y las referidas por los estudiantes.

Hemos partido de demandas de Directives y Equipos de Orientación Escolar que hacen hincapié en el excesivo uso del celular en clase que –actividad diagnóstica mediante con los adolescentes– resultaron en talleres sobre el sufrimiento que les genera estar siempre conectados, el *cyberbullying*, las apuestas online, su lugar como encargados de tareas de cuidado dentro del hogar, la incertidumbre por el futuro profesional, las dificultades para trabajar en equipo, el amor y las relaciones sexoafectivas, la amistad y las relaciones familiares, entre otros.

En este sentido, resultan fundamentales las reuniones de equipo que sostenemos semanalmente. Espacio de formación, conversación, discusión y supervisión en el que pensamos y construimos colectivamente el siguiente paso en el caso a caso que

representa cada comunidad educativa, cada taller y también cada extensionista.

En el último tiempo, contexto social y recorrido del grupo mediante, nos encontramos con un gran caudal de demandas de intervención que, por un lado, nos convocan a continuar nuestro trabajo de ampliación del equipo y, por otro lado, nos enfrentan a la distancia entre los tiempos –y urgencias– de las comunidades educativas y los tiempos de la formación de las extensionistas. Al momento de redactar este texto, por ejemplo, nos encontramos embarcadas en nuestra primera experiencia en vinculación con Prácticas Sociocomunitarias.

En este sentido, nos proponemos articular las reflexiones surgidas del trabajo extensionista para (re)lanzar la conversación, por un lado, sobre un grupo de temas que ocupan y preocupan a les estudiantes de escuelas públicas y, por otro lado, sobre los procesos de sensibilización y conocimiento que la Extensión Crítica habilita a les estudiantes y docentes universitarias.

Por ello y, atendiendo al contexto sociopolítico que atravesamos, nos hemos aproximado al análisis de las transiciones de les adolescentes a la vida adulta, el desdibujamiento de las figuras de autoridad, algunas formas de violencia institucional, las relaciones que construyen con sus pares, los usos que realizan de las redes sociales y dispositivos tecnológicos y las preguntas por los futuros posibles.

Bibliografía

- Álvarez Gómez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, (15), 152-162.
- Bauman, Z. (1999). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica Argentina.

- Bernard, M. (1989, noviembre 24 y 25). *Los grupos de reflexión* [Trabajo presentado en las Primeras Jornadas Internas del Departamento de Grupos]. AAPPG.
- Bernard, M. (1991). *Pertenencia y configuraciones vinculares*. II Congreso Argentino de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto de individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C., y Vicens, A. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Herder Editorial S.L.
- Han, B. (2022). *Infocracia*. Taurus.
- Coicaud, S. (2016). *Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 26(1), 81-114
- Fernández, A. M. (1986). *El campo grupal*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freud, S. (2014). Proyecto de una psicología para neurólogos. En Etcheverry J. (Trad.). Obras completas, Tomo III. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895).
- Freud, S. (2014). Tres ensayos de teoría sexual. En Etcheverry J. (Trad.). Obras completas, Tomo VII. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (2014). Sobre la dinámica de la transferencia. En Etcheverry J. (Trad.), Obras completas, Tomo XII. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912).
- Freud, S. (2014). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En Etcheverry J. (Trad.), Obras completas, Tomo V y XVII. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919).
- Gáspari, C. et al. (2023, marzo 16 y 17). *Atrapados en las Redes: una mirada desde la extensión crítica acerca de los escenarios post-pandémicos*. III Jornadas de Sociología Pensar la Sociología en Tiempos de Emergencia. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Lacan, J. (1953). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 1: los escritos técnicos de Freud*. Paidós.

- Lorenc Valcarce, F. (2023). *El policiamiento de la pandemia: Policía, violencias y Sociedad en Mar del Plata en el contexto del COVID-19*. Imago Mundi.
- Medina, J. y Tommasino, H. (Comps.) (2018). *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto. Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR.
- Merlín, N. (2017). *Colonización de la subjetividad: los medios masivos en la época del biomercado*. Letra Viva.
- Palomo, P. (2021). La era de la paja digital: ¿un vaticinio freudiano? Una mirada psicoanalítica sobre la adolescencia y las redes digitales. *Revista Pensando en voz alta II*, 139-140.
- Palomo, P. (2022). *Educación y mal-estares contemporáneos*. Actas de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación. Tiempos re-inaugurales en el campo educativo contemporáneo: a propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación.
- Palomo, P., y Toschi, G. (2019, marzo 28 y 29). *Atrapados en las redes: la nueva psicopolítica del poder* [Trabajo presentado en las II Jornadas de Sociología UNMDP].
- Tommasino, H y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. *Universidades*, (66), 7-24.
- Vénere, E. (2004). El acontecimiento y su estatuto en psicoanálisis. *XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Waiman, J. I. (2019). *Las formas de la hegemonía: usos e interpretaciones del concepto gramsciano en los Cuadernos de la Cárcel* [Tesis de Maestría, UNSAM]. Repositorio Institucional UNSAM.
- Winnicott, D. (1984). *Deprivación y delincuencia*. Paidós.

Breve noticia de los autores

Paula Gambino es profesora en Historia (FH-UNMDP), diplomada en Extensión Crítica (UNMDP) y doctoranda en Educación (FHyA-UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación (FH) y en nivel Secundario. Integra los Grupos de Investigación “Escenarios y Subjetividades Educativas” y “Pedagogía Social Comunitaria” (ambos en CIMED-FH-UNMDP). Se desempeñó como Secretaria de Extensión (2017-2021) y Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil (2021-2025) de la Facultad de Humanidades (UNMDP), durante cuya gestión impulsó la producción de esta obra.

Cristian Alejandro Darouiche es licenciado y profesor en Sociología (FH-UNMDP). Diplomado Superior en Diversidad Sexual y Derechos Humanos (CLACSO-FALGTB) y Magister en Investigación en Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como docente en el Departamento de Sociología y Becario Doctoral del CONICET. Integra el Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (CESP-FH).

Natacha Mateo es licenciada en Sociología (FH-UNMDP). Doctora en Comunicación (UNLP). Integra el Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (CESP-FH) desde el 2015 y es becaria del CONICET. Ejerce la docencia en la Facultad de Humanidades y en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (UNMDP). Sus líneas de investigación abarcan la construcción sociotécnica de tecnologías biomédicas desde una perspectiva de género.

Verónica Meske es Licenciada en Filosofía (FH-UNMDP). Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ). Integra el Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (CESP-FH). Actualmente es Subsecretaria de Género y Sexualidades de la Facultad de Humanidades y se desempeña como docente en el Departamento de Filosofía (FH) y en la Facultad de Psicología (UNMDP). Sus líneas de investigación se enmarcan en el campo de la teoría feminista, la fenomenología y la epistemología feminista.

María Laura Cendón es licenciada en Economía (UNRC), Magister Scientiae en Agroeconomía (UNMDP) y doctora en Economía Agraria, Alimentaria y de los Recursos Naturales (ET-SIA-Universidad Politécnica de Madrid). Es investigadora del Instituto de Innovación para la Producción Agropecuaria y el Desarrollo Sostenible (INTA EEA Balcarce, CONICET) y docente del Departamento de Sociología (FH-UNMDP). Asimismo, dirige el Grupo de Investigación “Sistemas Agroindustriales, Innovación y Agregado de Valor” (FCA-UNMDP). Imparte cursos de grado y posgrado y es directora de proyectos de investigación y de extensión, así como becarios y tesistas.

María Alejandra Etcheverriborde es profesora en Historia (IS-FDyT N° 32-Balcarce) y licenciada en Sociología (FH-UNMDP). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Agrarias (FCA-UNMDP). Integra el proyecto “Valorización de Sistemas Alimentarios Agroecológicos: Proceso de construcción de un Sistema Participativo de Garantía del Sudeste Bonaerense”. Becaria doctoral de CONICET, dentro del Instituto de Innovación para la Producción Agropecuaria y el Desarrollo Sostenible Balcarce (INTA-CONICET). Aborda temáticas vinculadas a la agroecología, la educación y soberanía alimentaria, y los sistemas participativos de garantía.

Julieta Alejandra Rodríguez es contadora pública por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (UNMDP) y magíster en Agroeconomía por la Facultad de Ciencias Agrarias (UNMDP). Se desempeña como docente e investigadora en las mencionadas Facultades de la UNMDP. Actualmente, está realizando el Doctorado en Ciencias Agrarias (FCA-UNMDP). Ha recibido diferentes becas de investigación y ha participado activamente en congresos nacionales e internacionales.

Mila Alicia Cañón es maestra de primaria, profesora y doctora en Letras por la Facultad de Humanidades (UNMDP). Docente, extensionista e investigadora, desde 1994 se encuentra a cargo de las asignaturas “Literatura infantil y juvenil” y “Teoría de la Lectura” del Departamento de Ciencia de la Información (FH-UNMDP). Dicta cursos de posgrado en diversas carreras. Junto con Carola Hermida, dirige el Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL-CeLeHis) y la Revista Catalejos. Participa de proyectos y actividades de extensión desde 1995 y es socia fundadora de Jitanjáfora ONG: Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

Rocío Malacarne es profesora y licenciada en Letras (FH-UNMDP), diplomada en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Docente de nivel Secundario, nivel Terciario y en las asignaturas “Literatura infantil y juvenil” y “Teoría de la Lectura” (FH-UNMDP). Extensionista e investigadora de la FH, forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL-CeLeHis) y es socia de *Jitanjáfora ONG: Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.*

Marianela Valdivia es Bibliotecaria Escolar, Documentalista y licenciada en Bibliotecología y Documentación (FH-UNMDP). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y doctoranda en Artes y Humanidades con mención en Educación (UNR). Docente en las asignaturas “Literatura infantil y juvenil” y “Teoría de la Lectura” (FH-UNMDP). Extensionista e integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL-CeLeHis). Es miembro del equipo del comité editorial de la revista académica *Catalejos* y es socia de *Jitanjáfora ONG: Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura*. Forma parte del equipo de gestión de la Biblioteca Irulana, especializada en literatura para niños, niñas y adolescentes.

Mercedes Mabel Ernaga es graduada del Departamento de Ciencia de la Información (FH-UNMDP). Ejerce la docencia en el Área de Gestión de Unidades de Información, en la asignatura Práctica Profesional I de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecario Escolar en ambas modalidades, presencial y a distancia. Integra el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS) y el Grupo de Extensión “Bibliotecas en Acción”. (GEBEA).

Claudia Marisol Palacios es docente, investigadora y extensionista del Departamento de Ciencia de la Información de la FH-UNMDP en las asignaturas Práctica Profesional I y Práctica Profesional II de la carrera de Bibliotecario Escolar en la modalidad presencial y a distancia. Dirige el Grupo de Extensión “Bibliotecas en Acción” (GEBEA) y codirige el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS). Ha desarrollado actividades de transferencia en el marco de la CONABIP y en el Programa Universidad de Verano de la UNMDP.

María Segunda Varela es especialista en Gestión de Bibliotecas Escolares y se desempeña como docente en las carreras de Bibliotecología y Bibliotecario Escolar (Departamento de Ciencia de la Información, FH-UNMDP). Dirige el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS) y co-dirige el Grupo de Extensión “Bibliotecas en Acción” (GEBEA).

Karina Bianculli es especialista en Docencia Universitaria y magíster y doctora en Historia (FH-UNMDP). Ejerce como docente del Departamento de Historia (FH) y dirige proyectos de investigación y extensión en el Grupo “Ciencia, Tecnología, Universidad y Sociedad” (CITEUS), radicado en el Centro de Estudios Históricos (CEHis-FH, UNMDP). Actualmente investiga sobre la historia de la informática y la tecnología en la Argentina y América Latina y Caribe.

Ariel Hernán Vercelli es doctor en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ), magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO), escribano (UNR) y abogado (FD-UNMDP). Miembro del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET / FH-UNMDP). Actualmente es docente en grado y posgrado en la FH-UNMDP, y ejerció la docencia en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y Facultad de Derecho (UNR). Fundador y presidente de Bienes Comunes A.C., creador y columnista del blog Agenda Digital en TÉLAM S. E. (2011-2013) y traductor y líder de Creative Commons Argentina (2002-2010).

Painé Suarez es licenciada y profesora en Sociología (FH-UNMDP), docente universitaria y doctoranda en Ciencias Sociales (FH-FCEyS, UNMDP). Integra el Grupo de Investigación “Ciencia, Tecnología, Universidad y Sociedad” (CEHis-FH, UNMDP). Se desempeña en organismos vinculados a la producción y análisis de datos, trabajando para el Instituto Nacional de Estadística y Cen-

sos (INDEC) y el Centro de Estadística de la Provincia de Buenos Aires. Cuenta con formación y capacitaciones en investigación aplicada y procesamiento de información.

Pablo Guillermo Coronel es docente del Departamento de Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Integra el Grupo de Investigación “Historia, Política y Gestión de la Educación” (CIMED-ISTEC, UNMDP) y el Grupo de Extensión “Bisagras entre la escuela y la Universidad” (FH-UNMDP). Sus temas de interés abordan cuestiones ligadas a la historia de la educación y el planeamiento y gestión de las instituciones educativas. Se desempeñó como Secretario de Extensión (2012-2017) y Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa (2017-2020) de la Facultad de Humanidades (UNMDP).

Juan José Escujuri es docente del Departamento de Ciencias de la Educación (FH-UNMDP), en el Seminario de Prácticas Sociocomunitarias (FD-UNMDP) y en FAUD- UNMDP). Dirige el Grupo de Extensión “Bisagras entre la escuela y la Universidad” (FH-UNMDP) e integra el Grupo de Investigación “Historia, Política y Gestión de la Educación” (CIMED-ISTEC, UNMDP). Entre 2022 y 2024 se desempeñó como Secretario de Extensión de la Facultad de Derecho (UNMDP).

Mariela Natalia Gómez es Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Se desempeña como docente del Seminario de Prácticas Sociocomunitarias del Departamento de Prácticas Sociocomunitarias (FH-UNMDP). Codirige el Grupo de Extensión “Bisagras entre la escuela y la Universidad” (FH-UNMDP) e integra el Grupo de Investigación “Historia, Política y Gestión de la Educación” (CIMED-ISTEC, UNMDP) y el “Grupo de Investigaciones sobre Educación y Lenguajes” (GRIEL).

Marcia Martínez Depetrini es estudiante avanzada de la licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Se desempeña como extensionista en el Grupo de Extensión “Subjetividades en la era digital” y en el Proyecto de Extensión “Atrapados en las redes: un proyecto para las comunidades educativas públicas marplatenses” (FH-UNMDP).

Paula Palomo es licenciada en Psicología (UNMDP), especialista en Clínica de Adultos y en Docencia Universitaria. Es analista participante en Escuela Freudiana de la Argentina. Se desempeña como docente en el Departamento de Sociología (FH-UNMDP). Dirige el Grupo de Extensión “Subjetividades en la era digital” y el Proyecto de Extensión “Atrapados en las redes: un proyecto para las comunidades educativas públicas marplatenses”, ambos de la Facultad de Humanidades de UNMDP.



EUEM

Editorial de la Universidad
Nacional de Mar del Plata