

Bisagras en papel

Voces, experiencias y reflexiones
sobre extensión en la escuela secundaria

Mariela N. Gómez
Coordinadora

Bisagras en papel : voces, experiencias y reflexiones sobre extensión en la escuela secundaria /

Lucía Belber ... [et al.] ; Coordinación general de Mariela N. Gómez. - 1a ed. - Mar del Plata : EUDEM, 2026.

Libro digital, PDF - (Extensión universitaria)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6662-60-6

1. Educación. I. Belber, Lucía II. Gómez, Mariela N., 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: 978-631-6662-60-6

Colección: Extensión Universitaria

Primera edición: junio 2026

© 2026 Mariela N. Gómez

© 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

BISAGRAS EN PAPEL

**Voces, experiencias y reflexiones sobre extensión
en la escuela secundaria**

Mariela N. Gómez
Coordinadora



Índice

Introducción

Pablo G. Coronel, Juan J. Escujuri y Mariela N. Gómez6

Bisagras entre voces docentes 18

Introducción

Selene Queirolo y Amancay Scarmato.....19

La potencia de la dupla: construir en conjunto dentro del aula. Entrevista con Elizabeth Pereyra

Amancay Scarmato20

En conjunto siempre es mejor: la potencia de cooperar en el aula. Entrevista con Elizabeth Huchaime

Selene Queirolo29

Bisagras entre experiencias 46

Salir de la sala de ensayo. Las potencialidades de participar de experiencias extensionistas durante la formación del profesorado

Valentina Giaconi.....47

Un aprendizaje compartido.

Breve relato de un estudiante universitario que vuelve a la escuela

Nahuel Ignacio Valdebenito56

La formación en la práctica: relato de la experiencia de un estudiante de profesorado en la escuela

Francisco Garegnani64

Bisagras entre reflexiones 69

Entre bisagras, puertas y pies en el barro. Sentidos de la extensión para les estudiantes universitarias

Selene Queirolo70

Bisagras en la escuela secundaria: un paso intermedio hacia la formación docente.

<i>Lucía Belber y Joaquín Gelpi</i>	89
Reinventarse en la pandemia: los caminos de la extensión crítica del grupo Bisagras entre la Escuela y la Universidad en el bienio 2021-2022	
<i>Amanca y Scarmato y Nazareno Roselli</i>	102
Referencias bibliográficas	114
Breve noticia de los autores	121

Introducción

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

Nueve años hace que, con docentes del nivel medio y superior, nos empezamos a preguntar qué podríamos hacer para ocuparnos de situaciones de desborde en la escuela secundaria. En nuestras experiencias, como docentes en escuelas de zonas periféricas vulneradas, observábamos la insuficiencia del dispositivo escolar para garantizar la educación de calidad, derecho presente tanto en nuestras leyes nacionales como provinciales y en diversos reglamentos y estatutos, así como también en tratados internacionales. Nos preocupaban –y preocupan aún– aquellas trayectorias escolares que consistían meramente en transitar las aulas sin encontrar en ella espacios significativos de aprendizaje que condujeran a la elección de proyectos de vida.

Frente a esa situación, las y los profesores “taxi”¹ de la escuela media de la provincia de Buenos Aires nos relataban la escasez de recursos. En particular, la falta del tiempo, recurso indispensable para desarrollar una escucha activa que permitiera reflexionar sobre los sentidos de la escuela para estas nuevas generaciones, para esas nuevas comunidades de jóvenes en la escuela secundaria

1 Se denomina coloquialmente “profesor o docente taxi” a la situación que lleva a los docentes de nivel secundario a tener muchos cursos y módulos dispersos en escuelas de la ciudad sin poder concentrar sus tareas. Esta forma de trabajo, causada por el sistema de ingreso a la docencia, deriva en un gran consumo de tiempo en el traslado diario entre 2, 3 o más escuelas y consecuentemente en la falta de tiempo para comprometerse profundamente con cada proyecto institucional.

obligatoria² a la que sus progenitores, en muchos casos, no habían asistido. Falta tiempo para reflexionar y construir sentidos sobre qué acontece en estas aulas, tiempo para comprender como primer paso indispensable, en orden de poder generar dispositivos acordes a las necesidades de estudiantes en relación con la nueva escuela secundaria.

Simultáneamente, como integrantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata escuchábamos a estudiantes de grado de distintos profesorado reclamar espacios de prácticas o espacios que les permitieran acercarse empíricamente a las aulas antes de sus prácticas profesionales que se encuentran al final de los planes de estudio de nuestra Facultad. Como señala Nahuel en su relato:

[...] como estudiante de un profesorado, quería indagar si realmente me gustaba trabajar en una escuela, en un aula. Desde que había terminado el secundario en 2011, no había vuelto a pisar una escuela y en la carrera, en Historia, no es posible sino hasta el último año.

En el cruce de esas dos problemáticas es que vislumbramos la potencialidad de generar dispositivos de acompañamiento en escuelas en contextos socioeducativos vulnerados. Estas demandas, estos sentires que nos llegaban por relatos y por nuestras propias experiencias, serían el germen de nuestro primer proyecto, nuestras queridas Prácticas Colaborativas Voluntarias en la escuela

2 La escuela media en nuestra provincia atraviesa dos cambios institucionales desde la década de 1990. En primer lugar, la Ley federal de Educación (Ley Federal de Educación, 1993) eleva la cantidad de años obligatorios del nivel primario de 7 a 9. Este nivel será conocido como Educación General Básica. A continuación, se organiza un sistema medio no obligatorio llamado Polimodal de 3 años de duración.

En la primera década del siglo XXI, se sanciona la Ley Nacional de Educación (Ley de Educación Nacional, 2006) que vuelve a reformar la estructura generando un nivel primario y uno secundario de 6 años cada uno. Ambos obligatorios.

(PCV), proyecto que ha crecido y evolucionado durante más de 9 años a la fecha. Nuestro propósito inicial consistía en encontrar formas en las que estudiantes de la universidad se pudieran acercar a las escuelas en aras de fortalecer trayectorias escolares y educativas (Terigi, 2009) en la escuela secundaria obligatoria de contextos socioeducativos vulnerabilizados; aquellas trayectorias, como las que describen las docentes Elizabeth Pereyra y Elizabeth Huchaime en este volumen o como muestra en su relato Francisco Garegnani, que se encuentran amenazadas por prejuicios sociales.

Es así como, durante 2016, quienes estábamos comenzando a pensar en “hacer algo” desde la esfera de la extensión universitaria, mantuvimos extensas reuniones y conversaciones con las comunidades educativas de la EES N.º 53 y 59 en los barrios Malvinas Argentinas y Don Emilio Errecaborde de nuestra ciudad respectivamente. También exploramos fuentes documentales inéditas de enorme relevancia como los informes y propuestas realizadas por el Equipos de Orientación Escolar de la EES N.º 59 (Piccini y Gonzalo, 2017).³

Respecto del mapa general del partido, contábamos con los trabajos realizados por el instituto municipal Almafuerte de formación docente de nuestra ciudad que reflexionaban sobre estas problemáticas y sus representaciones (Lespada, 2007) y con investigaciones cuantitativas sobre las disparidades educativas que coincidían con nuestro relevamiento cualitativo (Sabuda, 2011). En simultáneo, esta situación de vulnerabilidad y marginalidad escolar también empezaba a ser relevada por investigadores empíricos que a nivel nacional volcaban su mirada sobre la secundaria obligatoria (Errobidart, 2016; Ortiz y Sago, 2008).

3 Nos referimos al documento no publicado de circulación interna, firmado por las integrantes del equipo de orientación escolar: Lic. en Educación Gabriela Piccini y trabajadora social Maricel Gonzalo. Ambas participaron activamente de los proyectos de extensión durante su gestión.

Así, llegamos a diagnósticos y relevamientos de problemáticas y demandas urgentes de nuestra sociedad. Demandas que, en el marco del Compromiso Social Universitario al que suscribe nuestra Universidad (Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 2013), consideramos nuestra responsabilidad abordar.

En segundo término, el proyecto pretendía abrir espacios para que el estudiantado de los profesorados de la Facultad de Humanidades pudiera desarrollar aquellas experiencias áulicas tan relegadas en nuestros actuales planes de estudio como muestran los relatos de Valentina Giaconi y Francisco Garegnani. En suma, crear un espacio que reterritorializara las aulas de la escuela secundaria y permitiera transitarlas de forma más hospitalaria. Como dice Valentina en su experiencia relatada en este libro:

El primer encuentro sería en la sociedad de fomento del barrio Coronel Dorrego donde funciona uno de los doce centros de Extensión Universitaria de la UNMDP (no lo sabía entonces). Llegar era fácil, por primera vez la universidad quedaba cerca de casa, la escuela también.

De modo que, desde nuestro primer proyecto, pensamos en promover un espacio de voluntariado para quienes desearan trabajar junto a docentes y alumnos. Así lo describe Amancay,⁴ estudiante de Sociología participante voluntaria:

[...] la principal fortaleza del proyecto es la falta de predefinición de la tarea de los y las voluntarios/as. Esto responde a una perspectiva de la extensión en la que la universidad no se acerca a la comunidad a dar “soluciones empaquetadas” sino que las inter-

⁴ Amancay ha consolidado su compromiso con la participación en el proyecto de forma tal que no solo es integrante del grupo y autora de uno de los artículos del presente libro, sino que en la actualidad es, en su calidad de estudiante, responsable de una de las actividades de extensión que se encuentra en desarrollo en la EES n.º 53.

venciones son producto de una coconstrucción. (Amancay, voluntaria en 2018 y 2019)

En otras palabras, el rol que creamos dentro del aula se construía desde la premisa de la flexibilidad y la adaptabilidad de la acción para profundizar en el siempre presente objetivo de fortalecer trayectorias escolares en el marco de garantía a la educación de calidad en la escuela secundaria. Con este enfoque, se proponen año a año colaborar y/o crear dispositivos que garanticen trayectorias escolares significativas y no meramente formales.

De esta manera, junto a estudiantes y agentes de la comunidad escolar, comenzábamos a configurar dispositivos que ponían el acento en el fortalecimiento de las trayectorias escolares de estudiantes en su calidad de primera generación en la escuela secundaria (Piccini y Gonzalo, 2017). Respecto a lo cual se destacaba que no cuentan en su ámbito social familiar más cercano en general con personas que hayan transitado estos espacios educativos y puedan acompañarlos desde una mirada positiva. En esta línea, de ordinario escuchamos a estudiantes y sus familias desvalorizando el sentido o los sentidos posibles de la educación secundaria. Expresiones que la ponen en el lugar del mero trámite o de aquello que hay que hacer porque exclusivamente se trata de una obligación. Es decir, representaciones que no encuentran un sentido de utilidad a la escuela secundaria en relación con sus proyectos de vida.

Por otra parte, desde las primeras experiencias, entendimos que el rol de quien se acercaba al voluntariado implicaba un fuerte compromiso de reflexión sobre la realidad. Para garantizar nuestros objetivos respecto de la demanda nos posicionamos desde una mirada crítica e integral de la extensión (Tommasino et al., 2021). En ese sentido, integramos tutorías como un espacio de acompañamiento dirigido a les voluntaries en el aula para potenciar las reflexiones sobre lo que aconteciese día a día.

Además, en este espacio de comunicación semanal en simultáneo con la acción en las escuelas, se permean conversaciones de suma reflexibilidad no solo sobre la definición de qué o cómo hacer en el aula, sino que también se resignifican los conceptos y aprendizajes de cada estudiante de la universidad. Nuevamente, en el marco del Compromiso Social Universitario al que suscribe nuestra Universidad, entendemos que estos dispositivos de reflexión aportan a la construcción de un profesional comprometido y al diálogo de saberes con la comunidad al que no podría accederse sin este componente empírico.

Por otra parte, respecto de quienes protagonizan el aula secundaria, empezamos a escuchar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que encontraban en esta nueva “oreja”, una escucha activa donde compartir sus inquietudes. Un lugar que empezaba a dar muestras de su potencial transformador en relación con nuevos futuros proyectos profesionales, de estudio. Asimismo, los voluntarios, en su mayoría estudiantes de profesorado, encuentran oportunidades de aprendizajes junto a docentes profesionales en ejercicio. Esto es facilitado, como señala Joaquín, por una entrada al aula sin la responsabilidad de estar a cargo ni la presión de estar siendo evaluado como sucede en las prácticas preprofesionales:

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 las prácticas han sido un proceso de aprendizaje que me servirá muchísimo cuando

vuelva a trabajar en una escuela como docente. (Joaquín, voluntario en 2017)⁵

Para nuestra sorpresa, el proyecto se “topó” con otra demanda al comenzar a recorrer las aulas: la de la solitaria tarea del “docente taxi” de nivel medio. Empezamos a escuchar el reclamo repetido de profesionales que no tenían con quien pensar sus clases. En ese sentido, se manifiesta Elizabeth Pereyra, profesora que nos acompañó desde aquel primer año y que luego participó activamente en siete oportunidades. Ella expresa que este espacio del voluntariado, este nuevo territorio dentro de la tradicional aula, le facilitó la renovación de sus prácticas de enseñanza, actualizarse, etc.

De esta forma, el proyecto, que sostiene sus objetivos iniciales, fue transformando las formas de su accionar. Quizá la muestra más evidente de ello sean las sucesivas denominaciones que le dimos. Primero fueron las Prácticas Colaborativas Voluntarias (las PCV originales) fuertemente implicadas en ayudar el fortalecimiento de las trayectorias escolares. Poco después esa “C” de la sigla nos hizo ruido ¿Quiénes éramos para decir que ayudábamos? La experiencia territorial mostraba que la acción se acercaba más a una forma de “cooperación” con los dispositivos de los que ya disponía la escuela. Allí, sin cambiar la sigla, pasamos de “colaborar” a “cooperar” tratando de dar cuenta de un proceso que nunca fue vertical sino conjunto y sinérgico.

Sin embargo, tampoco nos encontrábamos totalmente a gusto con aquella denominación. Posiblemente, porque podría entenderse que éramos un grupo de personas bienintencionadas que “iba a la escuela” a realizar unas prácticas de cooperación voluntaria. Finalmente, atravesados por todas esas reflexiones que inundaban la enorme cantidad de intercambios (virtuales, por *What-*

5 Joaquín fue voluntario en nuestra primera edición de 2017 siendo estudiante del profesorado en Letras. Hoy, ya graduado y ejerciendo su profesión en escuelas públicas de la ciudad, continúa aportando al grupo como integrante de este y autor en este libro.

sApp, en vivo, en medio de espacios de dispersión, etc.) dimos con la palabra *Bisagras*. Pues eso aspiramos a seguir construyendo: bisagras, conexiones que sostienen puertas en tanto umbrales entre mundos posibles; bisagras que, cuando funcionan bien, no hacen ruido ni pretenden protagonismo; bisagras que apenas sí se perciben, pero que facilitan las infinitas potencialidades de la escuela secundaria.

Bisagras en papel



Imagen 1. Interior del primer folleto informativo vinculado a la experiencia (M. N. Gómez, comunicación personal, 2018).

Fuente: elaboración propia.

Resumiendo, un poco excesivamente, nos gusta decir que nuestras acciones y proyectos son *bisagras* que impulsan sinérgicamente a tres protagonistas en la escuela: una docente, los alumnos y una

voluntarie adscripte. De ello, daba cuenta nuestro primer tríptico informativo que pueden ver en la imagen.

Este libro, esta compilación sobre la que venimos trabajando desde hace un año, pero que los tiranos tiempos institucionales demoraban, pretende comunicar una mínima parte de nuestras experiencias en la extensión. Nuestra adhesión al esquema del Compromiso Social Universitario y a los lineamientos Reformistas y de la Extensión Crítica (Gerlero, 2014; Medina y Tommasino, 2018) nos interpelaba a tratar de generar un texto colectivo en el que todas las voces se escucharan y, de ser posible, dialogaran entre sí. En ese sentido, celebramos que este libro haya sido compuesto mayormente por voces de estudiantes, docentes de escuela media y graduados jóvenes.⁶ Es decir, quienes compartimos este camino como docentes del nivel superior solo firmamos esta introducción. Decimos que celebramos este producto, puesto que en la tensión del diálogo de saberes y del compromiso con una educación para la libertad, observamos la proliferación de discursos de investigadores y profesores universitarios que “hablan por” otros.⁷ Estos roles han sido el criterio elegido para la organización del texto. De esa forma, los artículos se organizan en tres segmentos denominados “Bisagras entre voces docentes”, “Bisagras entre experiencias” y “Bisagras entre reflexiones” para dar cuenta del contenido y de quienes firman cada segmento.

6 No podemos dejar de señalar la ausencia de voces en primera persona del alumnado de las escuelas. Si bien consideramos que su participación debería ocupar un lugar central, por las dificultades derivadas de los marcos y tiempos institucionales, no conseguimos incorporarles en esta primera sistematización. Sea nuestras disculpas para con ellos y el compromiso de seguir trabajando junto a ellos.

7 Cabe señalar que, además, acompañamos activamente las producciones en la medida que esto fue requerido. Sin embargo, permanentemente nos preocupamos por que no resulte una acción invasiva o colonizadora en aras de que afloraran esos conocimientos otros que al habitus académico tanto le cuesta escuchar.

Iniciamos el recorrido con las voces de, como nos gusta llamarlas, las Elizabeths. Ellas, docentes de las escuelas donde hemos desarrollado nuestros proyectos, nos comparten sus experiencias y sentires como profesoras que abrieron las puertas de sus aulas. Cabe señalar que la participación de la comunidad en primera persona constituye un desafío complejo. La realidad de los tiempos y naturaleza institucionales de la escuela secundaria dificulta que la comunidad escolar pudiera adaptarse al formato de artículo tan propio del ámbito académico. Es por ello que, en conversación con las instituciones, decidimos incorporarles desde el formato de la entrevista que luego transcribimos y evaluamos en conjunto. Aun así, la tiranía del tiempo escolar hizo que, en el caso de Elizabeth Pereyra, esta no pudiera concretarse personalmente sino a través de la mensajería instantánea.

En segundo lugar, incorporamos los relatos de Valentina, Nahuel y Francisco, estudiantes que transitaron y transitan las aulas en calidad de voluntarios en distintos ciclos lectivos. Sus relatos dan cuenta, en primer lugar, como el proyecto les permitió “salir de lo teórico de la facultad” al decir de Valentina. Un aprendizaje en medio de la inestabilidad del escenario, de sus permanentes e inesperadas transformaciones. En particular, Valentina destaca que tanto nuestra acción como la de las y los docentes en el aula se construye como una artesanía, en una permanente experimentación con lo real.

Por su parte, Nahuel describe cómo esta experiencia puede atravesar la futura vida profesional de sus protagonistas, pero también su impacto en lo personal. Tanto él como Francisco, dedican especial atención a la deconstrucción de los prejuicios sobre la labor docente y las comunidades socioeducativamente vulneradas. En forma recíproca, sus experiencias muestran cómo lenta y sostenidamente el vínculo con personas del ámbito de educación superior, en particular, jóvenes estudiantes, aporta a la ampliación de posibles proyectos de vida vinculados al estudio.

Para cerrar, en aras de producir conocimientos situados que habiliten un diálogo entre los saberes populares y los académicos, sumamos tres artículos de reflexión crítica a manos de voluntaries que se han ido sumando responsabilidades dentro del grupo de extensión. En el primero de ellos, la estudiante avanzada de Sociología, Selene Queirolo, desarrolla la evolución epistemológica y, en consecuencia, metodológica de la relación entre la universidad y el territorio como telón de fondo para preguntarse por los sentidos y significados de la extensión universitaria en las experiencias de les voluntaries. En su minucioso análisis de las entrevistas, encuentra sentidos como *bisagras* en múltiples direcciones. Por un lado, respecto del desarrollo pleno de una voluntad de acción social que, por otro, contribuye al sostenimiento de las propias trayectorias universitarias. Asimismo, como desprendimiento de lo anterior, se relevan casos en los que la acción se integra o da origen a prácticas de investigación que manifiestan un desarrollo integrado de extensión e investigación.

A continuación, los profesores de escuela secundaria Lucía Belber y Joaquín Gelpi complementan la mirada de Selene y los relatos de experiencias de docentes en formación al preguntarse por el impacto de las experiencias en estudiantes de los profesorados de la UNMDP. También a partir de la entrevista, recuperan la valoración positiva respecto de las posibilidades de un aprendizaje que integra las dimensiones teóricas y empíricas en la acción extensionista entendida como parte de un proceso pedagógico. Asimismo, muestran cómo el acercamiento empírico y reflexivo a las escuelas que reciben poblaciones vulneradas facilita la desarticulación del prejuicio sobre una cotidianeidad laboral conflictiva y permiten reconfigurarlas como un espacio elegido y deseable para el desempeño profesional.⁸

8 Cabe destacar en este sentido la trayectoria de Lucía quien, como estudiante voluntaria se desempeñó en la EES n.º 59 en el barrio Don Emilio Errecaborde y actualmente es profesora titular de este establecimiento.

Para finalizar, la estudiante avanzada de sociología Amancay Scarmato y el abogado Nazareno Roselli reflexionan sobre el impacto del COVID-19 en nuestra configuración. A partir de los diagnósticos que realizamos en el 2020, durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que mantenía a los establecimientos cerrados, desarrollan las reformulaciones de 2021 y sus impactos en lo subsiguiente. En particular, se destaca como, mientras nuestro espacio de desarrollo habitual, el aula física, resultaba inaccesible nuestro objetivo de fortalecer trayectorias escolares se volvía cada vez más acuciante en el marco de una realidad institucional extremadamente dinámica. Más allá de las transformaciones concretas, las reflexiones de Amancay y Nazareno ponen de relieve uno de los aspectos que más aportan a la continuidad del grupo: nuestra permanente vigilancia epistemológica y metodológica en especial en lo que respecta a la tensión entre el asistencialismo y la práctica emancipadora entendidos como polos de un continuo y no como una opción maniquea.

Damos paso a esta publicación, la cual entendemos y deseamos que sea solo la primera, en la cual podrán ver reflejado el trabajo de muchas personas; trabajo absolutamente desinteresado en términos personales a la vez que profundamente solidario y que tiene como único gran objetivo dar lugar a experiencias educativas que brinden herramientas emancipadoras en aquellos lugares donde entendemos resultan más necesarias.

BISAGRAS ENTRE VOCES DOCENTES

Introducción

Selene Queirolo y Amancay Scarmato

La diversidad de actores y actrices con quienes trabajamos cooperativamente en el desarrollo de nuestras actividades extensionistas es innegable. Ya sea por los distintos roles que ocupan dentro de las instituciones escolares como por la impronta con la que llevan adelante sus tareas en los mismos, nos encontramos con una gran variedad de voces, acciones y perspectivas que se cruzan generando entramados institucionales particulares. Desde la perspectiva del extensionismo crítico, entonces, era insalvable la tarea de invitar a participar en esta publicación a quienes posibilitan el despliegue de nuestras acciones abriéndonos las puertas de sus aulas.

Esta sección tiene como objetivo establecer un diálogo reflexivo con dos profesoras que han participado en el proyecto en varias ediciones. Conversamos sobre sus percepciones en torno a la propuesta del grupo, las relaciones que fueron estableciendo con les distintas voluntaries que han recibido, así como las potencialidades y dificultades que atravesó nuestro trabajo en territorio. De esta forma, pudimos realizar un recorrido con ambas docentes, aplicando a estos procesos territoriales una mirada crítica que nos permitiera pensar nuestro recorrido hasta la actualidad e imaginar nuevos devenires para el futuro.

**La potencia de la dupla:
construir en conjunto dentro del aula.
Entrevista con Elizabeth Pereyra**

Amancaay Scarmato

A la hora de pensar las trayectorias educativas del estudiantado de las escuelas con las que trabaja el grupo Bisagras, la escasa permanencia de los profesores y las profesoras en las instituciones no puede dejarse de lado. Si bien en los últimos años esta tendencia comienza lentamente a cambiar, son pocos los y las docentes que deciden titularizar en estas instituciones. Esto supone un recambio constante de las personas que ingresan a trabajar en las aulas que conforma en torno a estas comunidades educativas un imaginario que reproduce la concepción que no son lugares en los cuales sea deseable permanecer.

En este marco, las palabras de Elizabeth, profesora de Historia de la EES N.º 53 “Gregorio Nachman”, resultan un gran aporte en un doble sentido. En primer lugar, por su participación en las propuestas del grupo, que se extiende desde sus primeros pasos hasta la actualidad. Al recibir voluntaries desde el año 2017, pudo no solo ver las transformaciones en el tiempo, sino transitar variedad de experiencias al trabajar con estudiantes de distintas carreras y en distintas instancias de formación. El otro aspecto que queremos destacar es que se trata de una docente que tuvo en esta escuela uno de sus primeros cargos titulares. Su elección de permanecer en esta institución, su decisión de formar parte de esta comunidad educativa configura una mirada relevante e informada sobre ella.

Te invito a que te presentes, si querés diciendo tu nombre, tu edad, tu profesión y en dónde estudiaste.

Mi nombre es Elizabeth Pereira. Tengo 62 años. Soy profesora de Historia recibida en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Bueno, cómo fue mi recorrido. Yo inicio en el 2000. La carrera la hice ya con una edad avanzada, entré a los 43 años en la universidad. Me recibí en el año 2005 y trabajé dos años en una escuela privada, en el Schweitzer. A su vez fui tomando suplencias en escuelas públicas mediante asamblea, hasta que en el año 2009 entré en la EES N.º 53 como suplente, pero de un cargo de mayor jerarquía. Fue uno de los primeros cargos que me quedaron de forma efectiva, digamos, ya que sabía que la docente titular no iba a volver. A la vez, seguía trabajando en otras escuelas que iba tomando, al punto que en un momento tuve ocho escuelas además del Schweitzer, donde estuve tres años.

Y luego, el recorrido que vamos teniendo, me parece que todas y todos los docentes, ¿no? Suplencias, suplencias más largas, suplencias más cortitas. Vamos buscando las escuelas que más... a medida que subimos el puntaje, ¿no? Vamos buscando esas escuelas que más cómodas nos quedan en cuanto a distancia, en cuanto a la comunidad. Bueno y en la 53, desde que empecé la primera suplencia, me quedé. Desde el año 2007, 2008, hasta ahora. Estoy ahí, titularicé, elegí quedarme... elegí quedarme ahí.

Te pregunto ahora por la experiencia concreta de extensión con voluntarios en el aula: ¿en qué materia y año fue? ¿Cuándo lo/a recibiste?

En cuanto a la experiencia con los docentes, los docentes como digo yo, como pareja pedagógica, porque así los y las considero. ¿Cuándo empezó? (sé que antes de la pandemia, no recuerdo ya qué año (SIC 2017)). Recuerdo que antes de estar en pareja pe-

dagógica con vos, Amancay, ya había tenido un año anterior una pareja pedagógica.

La materia fue Historia. En general he tenido a los y las acompañantes en los cursos superiores (en cuarto, quinto o sexto). En segundo, en los cursos de básico (primero, segundo y tercero) en algún momento tuve. En segundo que todavía lo tengo, pero fue en FORTE, durante la pandemia. Allí fueron muy buenos los acompañamientos también.



(...) siempre trato de ser lo más abierta posible a estas nuevas experiencias, que creo que pueden aportar mucho a mi laburo, pero además a les estudiantes.



En cuanto a cómo los o las recibí o cómo empezamos a interactuar, la mayoría de las veces ha sido directamente en el aula. Es decir, la directora me ha preguntado si yo quería ser parte de esa experiencia, de este dispositivo y me pareció muy bueno. En general siempre trato de ser lo más abierta posible a estas nuevas experiencias, que creo que pueden aportar mucho a mi laburo, pero además a les estudiantes ¿no? Así que le dije que sí y en general han venido directamente al aula. Hemos tenido también después de la clase algún intercambio.

¿Cómo describirías la experiencia?

¿Y cómo describiría la experiencia? A mí me parece muy buena. En parte, para mi profesión, digamos para nuestro rol de docente, a mí me renueva, me trae pilas. Generalmente las y los voluntarios que están cursando vienen con miradas distintas. Vienen con miradas jóvenes nuevas, así que a mí me aportan. Y también traen estrategias. Por otro lado, también el aporte hacia los y las estudiantes es fundamental. Las necesidades de la 53 tienen que ver con necesidades de mucho, mucho acompañamiento para que sigan la trayectoria escolar más que nada en el ciclo superior. Muchos empiezan a laburar, entonces necesitamos acompañar esas trayectorias para impulsarlas. La mayoría de los chicos y de las chicas son primera generación que está terminando la secundaria, entonces desde la familia no hay una experiencia compartida en cuanto terminar la secundaria y tener una proyección a estudios superiores, ¿no? Entonces eso lleva a que cuando podemos ser más cercanos en ese proceso de enseñanza aprendizaje, podemos impulsarlos y podemos estar ahí y empujar. El resultado es bueno. Necesitamos ese acompañamiento. Y muchas veces con el docente solo frente al aula y con todas las problemáticas que tenemos, no llegamos a hacerlo tan cercano.



He tenido la suerte de encontrar voluntarios y voluntarias que me han acompañado, que han aportado y a los que yo he sumado ideas que han tenido ellos



Y después también una cuestión etaria, ¿no? La mayoría de los y las voluntarias son gente joven, les chiques se sienten con más empatía, digamos, quizás hay temas, hay músicas, hay muchas cosas que los conectan.

También me ha sucedido, si no me equivoco, creo que fue el último año. Teníamos un curso un cuarto muy problemático, muy complejo en cuanto a problemáticas como adquisición de habilidades porque habían venido de la pandemia. Su aprendizaje durante dos años fue online y venían con todas las dificultades que eso implicaba. Entonces las habilidades de lectura, de comprensión, de relación, de socializar de la información obtenida: eso era cero. Y había muchas dificultades en su familia, también en cuanto a que los lugares mayoritariamente donde viven no tienen espacios como para estar hablando, en la compu o concentrándose o pudiendo estar solas y solos para hacer una actividad tratando de comprender algún texto. Entonces tuvimos un año bastante difícil el año pasado. Y la pareja pedagógica o voluntario/a que me tocó no sentí que pudiese acompañar ese proceso. Era un estudiante de historia que no había visto el tema que estábamos estudiando (me dijo que todavía esa materia no la había cursado). Estábamos viendo el nazismo. No hizo digamos un esfuerzo por tratar de saber del tema o pensar en actividades. Las actividades las llevaba yo. Que en otras situaciones me ha pasado que no es que no la lleve, sino que pude compartir la idea con otros voluntarios o voluntarias y pudimos ir armando una actividad, pensando la juntos. En este caso no fue así, la actividad la llevaba yo y muchas veces esta persona se enteraba en el momento. Aun mandándole la actividad previamente se enteraba en el momento mismo de qué estábamos haciendo en el aula. Y después, algunas miradas distintas sobre el tema que estábamos dando. Historia es una materia que implica miradas ideológicas, no digo bajadas de línea que sí las hay también. No somos absolutamente objetivos, nos paramos frente al aula con experiencias de vida, con experiencias políticas, con sen-

timientos, con valores. Nos paramos frente a eso y a través de eso hacemos hincapié en diferentes puntos, miradas sobre la historia. Y hubo ahí algunas diferencias también y creo que la experiencia no fue tan buena.

Es decir, no tenía que responder ni hacer la tarea para mí, pero a veces sí tenemos miradas, digo, creo que estas son las dificultades de las parejas pedagógicas, ¿no? Si hay dificultades a la hora de... no, no es la palabra dificultades. Si tenemos miradas distintas sobre un tema no podemos, no debemos confrontar en el aula esas miradas entre docentes. Sí, después, con material, con vídeos, con textos, y que les estudiantes saquen sus propias conclusiones. Aunque digo y repito: nosotros no somos objetivos y siempre dirigimos hacia un lugar la mirada. Después puede y debe haber debates, lo cual está muy bien. Pero nunca una confrontación entre dos docentes sobre la mirada de un tema. Entonces evalué que fue poco también el aporte en cuanto acompañamiento a los chicos porque bueno, a veces no sabía ni qué era lo que íbamos a ver.

Pero en general he tenido y he estado con muchos y muchas acompañantes. Creo que alrededor de siete voluntarios/as han estado conmigo. Y la experiencia siempre ha sido buena, ha sido buena para mí porque me ha sumado, me ha dado ganas. Me ha *aggiornado* en metodologías de enseñanza y han colaborado muchísimo en el acompañamiento de los chicos y de las chicas.

Quisiera ahora consultarte por las demandas y/o necesidades que ves en la comunidad escolar que integrás. ¿Cuáles son? ¿Cómo se atienden? ¿Creés que el/la voluntario/a pudo realizar un aporte a estas demandas y necesidades? ¿De qué manera?

Me parece un muy buen dispositivo este que se está implementando. Creo que ahora empiezo también nuevamente.

Después también pensando en las estrategias, ¿no? Nuevas estrategias de enseñanza. Siempre tenemos algunas cosas para apren-

der, ¿no? Y me parece que en mi caso teniendo un desfase generacional tan importante en intereses, ¿no? Básicamente cuando aparecen los voluntarios y las voluntarias me parece que me inyectan energía, que le inyectan energía a ellos y que pueden generar un ámbito más amable. No sé si sería la palabra más amable, pero donde puede existir un poco más de empatía y de ejemplos cotidianos más cercanos. Y después otra de las cuestiones también que me suma es pensar en la construcción del conocimiento. La construcción del conocimiento como algo colectivo que creo que es fundamental, entonces bueno. Tenerlo con un par, que podamos construir ese conocimiento, que vamos a compartir esa estrategia pedagógica, que la podamos pensar y construir juntas. Me parece que está muy bueno, que está bueno que los chicos y las chicas así lo vean también.



Básicamente cuando aparecen los voluntarios y las voluntarias me parece que me inyectan energía, que le inyectan energía a ellos y que pueden generar un ámbito donde puede existir un poco más de empatía y de ejemplos cotidianos más cercanos.



Y que podamos llevarles esa construcción del conocimiento colectivo que cuesta bastante hoy, los chicos y las chicas quieren, por lo menos me está sucediendo en esa escuela, quieren que vos le des

¿no? Pretenden que vos le des la hojita y con la hojita las tres preguntas, hacer la investigación, buscar construir ese conocimiento nos está costando mucho. Nos está costando mucho. Pero bueno, me parece que es lo válido, que es lo que se pueden llevar: ese aprendizaje de cómo construir ese conocimiento sobre distintos temas o esa mirada. Y poder comprender que existen miradas distintas sobre diferentes temas. Y eso es complicado cuando solamente quieren que le des una hoja, tres preguntas y ahí terminamos el tema. Después les interesa más cuando logramos desde nuestro rol docente que entren en ese mundo donde hay miradas y posiciones distintas, les interesa más.

A partir de esta experiencia de tener un/a voluntario/a trabajando en el aula, ya pensando tanto en lo inmediato como a largo plazo ¿creés que hubo alguna transformación o cambio en tus estudiantes? ¿Cuáles? ¿Y en tu tarea como docente?

En cuanto a los aportes que me ha hecho a mí personalmente en mi rol docente, para mí han sido en general estas experiencias de estos dispositivos me han aportado mucho. En cuanto a metodologías de enseñanza, ¿no? De acercamiento, de contención, de abordar temas con... No sé, me parece que en eso me ha modificado: en cómo abordar temas. Un poco más miradas desde lo significativo y con una conexión constante con la realidad que rodea digamos. Bueno, esto: ¿Para qué? ¿Por qué?

¿Por qué me sirve saber sobre el nazismo? Bueno, conectarlo. No ser tan dirigidas, sino buscar formas de que los chicos y las chicas busquen información, puedan empezar a pensarse como personas más activas, ¿sí? no leer y contestar, leer y contestar. Buscar otras, otras prácticas que sean más significativas y que siempre he tenido, pero me impulsa mucho más cuando estoy con los voluntarios y con las voluntarias que son más jóvenes, que tienen más ganas, que vienen con aprendizaje que yo no, que yo no

he tenido. Y siempre he tenido esto de decir bueno: ¿para qué hago lo que hago? Entonces tratar de que eso se vea. No sé, que, si estudiamos nazismo, podamos profundizar sobre la discriminación, la discriminación hoy y cómo podríamos intervenir en eso haciendo un folleto o haciendo una muestra fotográfica o haciendo mural o, por ejemplo, trabajamos sobre la cuestión de violencia de género e hicimos un banco, que es simbólico, en contra de la violencia de género. Nada, estas cosas. Difundir lo que sabemos para poder interpelar en algo el lugar donde, donde estamos. Bueno, y en esto he tenido la suerte de encontrar voluntarios y voluntarias que me han acompañado, que han aportado y a los que yo he sumado ideas que han tenido ellos. Vuelvo a decirte, la única experiencia que fue más complicada fue la última y bueno, el resto siempre ha sido positiva.



Las necesidades tienen que ver con necesidades mucho acompañamiento para que sigan la trayectoria escolar más. Necesitamos ese acompañamiento. Y muchas veces con el docente solo frente al aula y con todas las problemáticas que tenemos, no llegamos a hacerlo tan cercano.



**En conjunto siempre es mejor:
la potencia de cooperar en el aula.
Entrevista con Elizabeth Huchaime**

Selene Queirolo

La presente entrevista es protagonizada por la docente de nivel secundario, Elizabeth Huchaime, participe de nuestros proyectos de extensión: “Prácticas Colaborativas/Cooperativas Voluntarias en la Escuela” en la Escuela de Educación Secundaria N.º 59 “Don Emilio Errecaborde” del Barrio Don Emilio de la ciudad de Mar del Plata. Ella ha recibido a voluntaries universitarias de diferentes carreras, y que han podido, en conjunto, construir un vínculo dentro del aula con ella y con los estudiantes, enriqueciendo sus prácticas en pos del fortalecimiento de las trayectorias escolares.

Me voy a presentar primero. Yo soy Selene, soy estudiante de Sociología y formo parte del grupo “Bisagras entre la Escuela y la Universidad” desde el 2018, también fui voluntaria en la escuela 53, dos años seguidos. Y bueno, yo fui voluntaria en la escuela 53 en Filosofía y en Construcción de la Ciudadanía en dos años distintos... Y bueno, la idea de hacer esta entrevista también es que tenga prioridad de voces el libro... Que no solamente haya trabajos nuestros, sino que también estén las voces de ustedes...

Claro... ¿Tomás amargo, dulces?

¡Los dos! Bueno, la primera parte tiene que ver con algo más biográfico tuyo, que me cuentes tu nombre, tu edad, tu profesión y dónde estudiaste...

Bien, yo soy Elizabeth Huchaime. Tengo 32 años, estudié en el Instituto 19 y soy profesora de Literatura y Prácticas del Lenguaje. En la escuela 59 estoy desde el 2015.

¿Y cuál es tu recorrido en el sistema educativo como docente?

Recorrido en sí, bueno, ya te digo, desde el 2015 estoy en la escuela 59 y soy una eterna suplente, así que desde ese día que arranqué ahí en la escuela empecé y sigo ahí. Y después estuve trabajando en varias escuelas privadas, trabajé en el Newton y ahora estoy trabajando en el Jesús María también...

¿Vos empezaste como docente en el 2015?

Empecé como docente en el 2015 en esa escuela y ahí me quedé. Me encanta la escuela sinceramente, así que pienso seguir muchos años más, espero...

¿Y fuiste rotando por muchas escuelas o más o menos...?

No, no, no, no... en realidad la que conservo sí es la 59. Después bueno, empecé a trabajar mientras estaba estudiando, así que me recibí ahí en la escuela. En realidad, la idea era tomar, empezar a tomar algunas horas como para empezar a ver qué onda y la tomé por un mes y después se extendió hasta hoy, así que...

Wow.

Sí, bastante, así que sí, pasé por la 59, que sigo fija ahí y después bueno, en escuelas privadas he tenido así de llevar currículum y después bueno, la prioridad era terminar y me recibí el año pasado, digo el anterior...

¿Y respecto a tu experiencia como docente en la 59, como docente de Prácticas del Lenguaje?

Sí, prácticas del lenguaje, sí...

¿Y algún otro rol o cómo es ahí la experiencia?

No, en realidad siempre estoy en primer año, o sea, mi suplencia es de primer año, estoy en Prácticas del Lenguaje y después hice varias suplencias entre ellas, la de Mariela Gómez,⁹ en realidad la hice en varios cursos, la hice en cuarto que estuve varios años ahí. En cuarto dos, me parece o tres y después estuve en tercero, cuando ella se fue también... Así que había tomado ahí varias suplencias. La escuela en realidad es... A mí me gusta desde el principio, la verdad que la comunidad es linda, si bien al principio cuando empecé había otros directivos y estaba medio desorganizada por así decirlo. Siempre el equipo docente fue muy bueno y la verdad que me sentí muy contenida en ese sentido, o sea los compañeros siempre fueron copados, los que estaban en el momento, entre ellos Mariela, y otros docentes también. Me gustó de entrada, es como muy familiar la escuela, así que está bueno.

⁹ Se refiere a la coordinadora de este volumen que fue docente del establecimiento durante más de 8 años.

¡Qué bueno! Y respecto a la experiencia con la o el voluntario, no sé cómo fue...

Tuve varios, sí, porque empezó no me acuerdo bien, en qué año empezó, pero desde el principio creo que el primer año fueron tres chicas que estudiaban Bibliotecología.

Claro, en realidad, el primer proyecto fue en 2017, pero tuvo tres voluntarios.

Claro, bueno, me parece que fueron ellas que estaban en la 59 fueron a la actividad de Prácticas del Lenguaje, creo que fueron dos o tres clases a conocer el grupo y después realizaron un juego, hicimos un juego en la biblioteca que estuvo bastante bueno. Y después el año siguiente también Mariela lo planteó y yo siempre dispuesta a que entren al curso, la verdad que me parecía fantástico la idea de que pudieran entrar siendo estudiantes de la universidad, conocer un poco el ámbito escolar porque ellos, si bien no tienen tanta práctica docente como tenemos nosotros en el instituto, me parecía que estaba copado eso también y aparte es una ayuda fundamental para nosotros.



"Me parecía fantástico la idea de que pudieran entrar siendo estudiantes de la universidad, conocer un poco el ámbito escolar porque ellos, si bien no tienen tanta práctica docente como tenemos nosotros en el instituto, me parecía que estaba copado eso también y aparte es una ayuda fundamental para nosotros."



Claro, un poco queríamos saber cómo fue la experiencia. Tuviste varios años...

Sí, estuve varios años, te cuento, por ejemplo, una de las chicas que estuvo un año, Natalia se llamaba, estudiaba la Licenciatura en Letras, estuvo varias clases con nosotros y la verdad que trabajaba rebién con los chicos, los ayudaba bastante, siendo primer año también es como que ayuda mucho más, porque son demasiado demandantes ellos. Viste que vienen de primaria, por ahí es como que constantemente tenés que estar encima. Y ella era una ayuda más, porque bueno, siendo estudiante de Letras también los podía ayudar de otra manera también, pero eso no quiere decir que los otros voluntarios que hayan estado...



"Me tocó una chica que estudiaba psicología que la verdad que era fantástica, inclusive me compré un libro de ESI por ella porque lo tenía y me lo recomendó, me lo prestó."



Porque también me tocó una chica que estudiaba Psicología que la verdad que era fantástica, inclusive me compré un libro de ESI por ella porque lo tenía y me lo recomendó, me lo prestó.

Otro año, no sé si el año pasado, Sofía me parece que se llamaba también, nada, fantástico. Yo me acuerdo de que me decía (hay co-

sas que yo por ahí no recuerdo) “no te puedo ayudar mucho, pero vos me explicás y yo se los explico los chicos”. Así que ella también, macanuda y también me parece que no solamente era una ayuda para mí, sino que también ellos lo veían como, no era un docente entonces por ahí a veces hasta le llegaban a contar cosas, entraban como en confianza, se encariñaban, les gustaba que estuvieran en el aula. Inclusive Natalia, por ejemplo, ese año que estuvo escuchó a una nena hablar y comentarle una cosa a una compañera y me lo vino a comentar y después terminamos descubriendo que la chica se cortaba, por ejemplo. Ese tipo de cosas que por ahí nosotros yendo dos horas un día y dos horas otro por ahí no llegamos a darnos cuenta o visualizar o por ahí que se genere ese vínculo con el chico. Ya estando por ahí del otro lado, del lado del adolescente, claro, complementa bastante bien también. Es otra visión, si bien nosotros estamos atentos y todo eso hay cosas que por ahí ellos cuentan porque es como que se olvidan de que no es un docente, entonces como que si es alguien externo es como que bueno le puedo contar porque es casi un compañero pareciera. Me da la sensación de que tienen ese rol y después bueno, ya te digo, un recariño con los chicos. La verdad es que las experiencias que tuve que fueron fantásticas, o sea me re ayudaron.

¿Y qué cuestiones crees que fueron quizás, algunas ya las dijiste, más significativas de la incorporación al aula de le voluntarie para vos y también para les estudiantes?

Bueno, lo pienso desde el punto de vista de que ellas ayudaban bastante. En el caso de Natalia ella tenía por ahí un poco más de conocimiento en la materia, los chicos se sienten apoyados y como te digo lo mismo pasa con el tema de que no es un docente: le pueden preguntar, confían más en preguntarle, les da menos vergüenza porque saben que van a ayudarlos a ellos.

Entonces por ahí es como que no te preguntan a vos directamente, pero sí, bueno, esto cómo se hace y reciben la ayuda, preguntan y por ahí si el colaborador no puede ayudar, no puede resolver, viene y me pregunta e instantáneamente se iba y los ayudaba, entonces por ahí era una ayuda más, extra, digamos en ese sentido. Y después bueno, que por ahí contiene un poco más el curso, es una comunidad que primero es bastante revoltosa siempre, la primera parte del año es como que se están acostumbrando a lo que es el paso de la primaria a la secundaria, así que hasta antes de las vacaciones es como bastante caótico el curso y después ya más o menos se van acomodando, así que ellas era como que también ver una figura más adulta dentro del curso como que los manejaba un poquito más, vale todas en realidad como que también ellos se sienten por ahí un poco observados y con otro adulto en el aula, entonces es como nada por ahí hacen más tarea o piensan, bueno... Un poco más de espacio.



" Los chicos se sienten apoyados y como te digo lo mismo pasa con el tema de que no es un docente: le pueden preguntar, confían más en preguntarle, les da menos vergüenza porque saben que van a ayudarlos a ellos."



¿Y recibiste estudiantes antes y después de la pandemia o solo antes?

Antes y después, dejame pensar. Sí, porque te digo: desde el principio, desde el primer proyecto que fueron estas chicas de a tres. Recibí a Natalia, que la recibí antes de la pandemia y después de la pandemia creo que fue Sofía, que era estudiante de Psicología.

¿Y crees que cambió la participación, o después de la pandemia, cómo fue ahí?

No, me parece que no.

¿Por ahí el rol del voluntario fue distinto?

No, para mí no. Siempre se mantuvo, o sea, siempre lo vi de la misma forma. Ellos estaban en su rol, ellos venían y me decían “bueno, ¿en qué te ayudo?” y siempre actuaron de la misma forma. Por ahí lo que sí hizo Natalia fue que un día yo le dije “si querés practicar y traerte alguna actividad un día” y entonces pudo dar una clase así. Porque yo le dije si quería, si tenía ganas de algún tema, no me acuerdo bien qué era, no me acuerdo muy bien qué era que había elegido ella, pero sí les llevó un texto e hicieron una actividad. Un día de, una de las últimas veces que fue, pudo dar una actividad, pero bueno ya porque era de la materia, digamos, claro, entre nosotras que dijimos “bueno, lo podés hacer”. Pero después ya te digo, la chica, Sofía, que era estudiante de Psicología, hacía muchos aportes también y ayudaba mucho en cuanto a la contención, pero por ahí era un grupo bastante apático y por ahí ella, no sé, por ahí, charlaba o preguntaba cosas y por ahí a ella le decían otro tipo de cosas. Me decía “bueno, mira, me parece que este chico tal cosa, este chico tal otra”. Hay que trabajarla. Así salió el tema de que, si yo decía “bueno, a mí me parece que hay que trabajar ciertos puntos de la ESI”, “ah” –dice– “yo tengo un libro”. Me lo trajo y des-

pués me lo terminé comprando. Ese tipo de aportes hacía, desde su rol me dice “yo no tengo mucha idea de Prácticas del Lenguaje, pero te puedo ayudar por ahí en el vínculo, en esas actividades” así.

Desde su profesión, digamos.

Sí, desde lo que estaba estudiando ella.

Claro. Ahora quisiera consultarte sobre las demandas y necesidades que vos ves en la comunidad escolar que integrás ¿cuáles son y cómo se atienden?

Bien, este año en particular y bueno, me pasó también el año pasado, tenía dos alumnos que estaban en la etapa presilábica, o sea que no sabían escribir, ni leer.

Eso sería en primero...

Sí, primer año. Así que por ejemplo nosotros los docentes estamos obligados a escribir en imprenta mayúscula en el pizarrón, porque ellos no reconocen otra letra y bueno, por ahí se trabaja un poco más, en vez de para arriba para abajo, porque tienen que ser actividades cortas y por ahí les cuesta un poco más trabajar y por ahí concentrarse. En particular estos chicos tienen proyectos de inclusión, pero bueno, el año pasado trabajamos bastante bien con las chicas de las maestras, incluso se podía trabajar bastante bien y los chicos, inclusive los que están en segundo, ya están alfabetizados, así que hicimos un buen trabajo. Pero sí, estaría bueno por ahí trabajar con estos chicos puntualmente, que vengan a acompañar, a trabajar con estos chicos que por ahí se dispersan y necesitan un poco más de atención que el resto porque por ahí hacen cosas distintas. Si bien yo llevo la mayoría de las actividades y las cosas para todos igual, en particular este chico tiene las fotocopias, va

haciendo otras cosas. No es tan importante el contenido en sí, sino que aprenda la lectoescritura en realidad. Esa es una de las cosas fundamentales que podrían ayudar en este caso. Hay dos, creo, hay dos chicos con proyecto de inclusión, pero así en sí, la lectoescritura les cuesta a todos, como que vienen de la pandemia. por ahí no están... A ver por ahí trabajo, no sé. El otro día me encontré explicando en el pizarrón, por ejemplo, que yo separo el pizarrón a la mitad y que hago como si fuese una hoja y había chicos que por ahí me copiaban, no sé, terminó la palabra y no me quedó lugar, lo separó en sílabas y sigo abajo. Bueno, los chicos por ahí me copiaban de la misma forma que yo copiaba, por más que tuviera lugar para seguir copiando. Entonces tuve que explicar por ahí, eso me detuve a explicar y por ahí, bueno, si hay alguien en el salón observando esa parte, bueno, tratar de guiarlos para, bueno: no tenés que seguir acá, tenés que escribir acá, por ahí. Porque eso la verdad que lo estoy viendo en varias, hay algunos que escriben en cursivas inclusive, pero hay otros que por ahí les necesitan un poco más de atención puntualmente y después actividades nada, ya te digo, voy haciendo actividades así bien cortitas, como para que no se dispersen mucho tampoco. Las lecturas por ahí son, también, trato de hacer lecturas cortas, porque por ahí no llegan a comprender todo y hago muchas veces la lectura y voy frenando la lectura asistida. Después, ¿qué más hago?

¿Y respecto a demanda y necesidades de la comunidad en términos de su contexto social y demás, qué ves? ¿Qué pasa en la escuela?

Hay muchas situaciones por ahí de pobreza. De hecho, ayer justo estaba hablando con la preceptora de que viene un alumno con la zapatilla rota y bueno, le pregunté cuánto calzaba y bueno, de ahí de cuánto calzaba ese salió a que está el otro que calza tanto y está el otro que calza tanto y que necesita zapatilla y que no sé. Bueno, ¿qué necesitas? Y bueno, ya nos pusimos en contacto con

una compañera y bueno, voy a buscar zapatillas 38, zapatillas 35, campera, esto, el otro. Y después el tema de que por ahí ellos piden mucho la merienda, tienen eso de que esperan la merienda, se la dan después del recreo. Esperan la merienda, se llevan la manzana, es como que yo los dejo, a mí no me molesta, la verdad, que coman en el aula, porque inclusive algunos te dicen por ahí que les duele la panza. Situaciones así, de que no han comido, que no han comido porque o porque no tienen o porque también hay, en este caso, me pasó una de una nena que me decía el otro día “no como porque no quiero comer”, por ejemplo. Situaciones así de trastornos alimenticios, hasta ahora eso. Pero sí, afecta. Afecta bastante ese tema más que nada, porque también se detecta el ausentismo en estos días así de lluvia. Se detecta mucho el ausentismo y porque por ahí no pueden ir porque no tienen ropa limpia, o no tienen zapatillas, o está el que no tiene mochila y hay que buscarle una mochila y por ahí ese tipo de cosas, que obviamente también o que no tienen hojas. Ponele, el nene, uno de los nenes, este que te digo desde este año que está aprendiendo a leer y escribir, por ejemplo, el papá no le da las hojas, le dice que no se las da porque dibujan las hojas. Entonces, bueno, le guarda las hojas y dice bueno. Pero yo le digo, decile que te dé, aunque sea algunas para atraer acá y traerte un cuadernito. Entonces dije le voy a dar un cuadernito para que él dibuje en el cuadernito y que no raye las hojas. Porque tampoco tienen el tema en este caso. O varios por ahí agarran la hoja y la escriben dada vuelta así o por ahí no sé la agarra así y se puso a dibujar acá y después vio la hoja así y dijo “bueno, escribo acá”. Bueno, te escribo todo acá y cuando dio vuelta a la hoja para seguir escribiendo se encontró con el dibujo. Entonces tienen eso viste, como nada, son cosas que hay que por ahí no lo traen desde primaria porque ellos obviamente son chicos-pandemia. Sino entonces hay que trabajar por ahí todo eso que no pudieron trabajar en la primaria. Muchas veces se dejan de lado los contenidos y para bueno, en estas cosas que te digo yo del pizarrón o me pasó por

ejemplo de no copiar hasta lo último del pizarrón porque no ven los de atrás y los que me dejaron espacio en la hoja. “Ah”, me dice, “yo te dejé espacio porque vos dejaste espacio acá en el pizarrón” entonces como que tienen eso. Pero bueno, estaría bueno la ayuda de un adulto que por ahí vaya chusmeando mientras yo voy escribiendo en el pizarrón.

Claro, la siguiente pregunta es si alguno de los voluntarios, voluntarias pudo realizar algún aporte en torno a esas demandas y las necesidades, y de qué manera.

Sí, sí, siempre, tanto Natalia como Sofía que son las que más, yo le digo Sofía, pero no me acuerdo cómo se llamaba, las dos hacían actividades con los chicos y ya te digo, si por ahí no entendían alguna consigna o no sabían bien cómo resolverlo venían y me preguntaban y yo le decía, “sí, está bien” y lo iban haciendo y ella por ahí obviamente no, no le decían lo que tenían que poner. Pero bueno, les comentaban y le decían “bueno, sí, estábamos trabajando esto, bueno, ahí podés poner” y por ahí le tiraban sinónimos o cosas, así como para darles pistas, pistas para que ellos pudieran hacer. Pero sí, siempre y ya te digo, Natalia hasta hizo una clase, o sea, dio la clase. No me acuerdo qué era, me acuerdo que era un texto (no me acuerdo de qué tema bien) y les hizo una actividad con un juego y todos los chicos se recoparon también. Pero sí, los aportes son ya te digo de todo tipo, o sea, trabajan, a la par nuestra. En mi caso me pasó eso, o sea, nunca fue que los voluntarios fueran y hacían presencia nada más. Ya fueron, trabajaron, recorrían los bancos, preguntaban a ver quién necesitaba más ayuda. Algunos hacían solos y otros por ahí: no, vení, vení. Pero hasta a veces me encontraba con situaciones en que a ellos le decían profe y las llamaban y le decían “profe, profe”. ¿Y yo qué? Y me decían “no, no vos no”, te decían, y ya como que habían entrado en confianza. Entonces ya sabían que le preguntaban y ellas iban. Y hasta por ahí le

preguntaban más a ella que a mí. Pero bueno, por ahí también está bueno, porque no sé, te dejan tiempo o qué sé yo, para corregir. Te ayuda en ese sentido también. El tema del tiempo, por ahí pasar notas en el cuaderno, que a veces por ahí no tenemos el espacio ya te digo: primero es redemandante. Entonces por ahí le tenés que dar una actividad y si lo terminan rápido vienen y te preguntan. Entonces por ahí si te pusiste a pasar notas tenés que frenar un montón de veces y me pasaba que sí, ella sí se ponía, yo les daba una actividad y cualquiera de ellas se ponía a revisar y bueno: estaba ella en el caso y yo por ahí pasaba notas tranquilamente. Sino llenaba planillas y eso. Siempre trabajaron a la par, digamos, siempre preguntando y colaborando con las necesidades de mi grupo. Inclusive en el caso de Sofía tuve una situación: bueno, este curso era bastante apático, era como que no había nada que los motivara, trabajaban muy, muy esporádicamente. Era como que nada les gustaba, nada les conmovía, nada, viste. Y ese año fue como que desbordé, un día desbordé y terminé llorando y bueno, ella se quedó en el curso con los chicos y habló con los chicos y bueno, después tuvimos una charla con ellos inclusive, estuvo ahí conmigo y bueno, les habló y todo. Nada, para ayudarme un poco también: ese día fue caótico y bueno, ella estuvo ahí, me apoyó también hasta en esa situación... Ya conociendo el grupo, ya sabía cómo eran y nada, se quedó un rato ahí y les habló y les dijo, bueno, ciertas cosas...

Buenísimo... Y pensando más en ciertas transformaciones que podría haber hecho el o la voluntaria en el aula por ahí a partir la experiencia ya pensando tanto en lo inmediato como en el largo plazo, ¿crees que hubo alguna transformación o cambio en los estudiantes y en tu tarea docente?

¿En los estudiantes con respecto al voluntario?

Claro.

Por ahí trabajaban un poco más...

Claro, con la incorporación, digamos y con la tarea o los trabajos estos que vos me escribiste si ves transformaciones o...

Sí, sí, inclusive, o sea, trabajaban más cuando estaban los voluntarios y sí, por ahí notaban ciertas cosas. Por ejemplo, cosas que tenían que corregir como que bueno ella, por ejemplo, no sé, en cuanto a la escritura y todo eso, como que ambas le hacían por ahí algunas correcciones, lo podrías poner de esta forma, lo podrías poner de otra, entonces como que la visión de ellas también los ayudaba a mejorar un poco la escritura.



"Trabajaban más cuando estaban los voluntarios [...] como que la visión de ellas también los ayudaba a mejorar un poco la escritura."



Y también bueno, yo se los decía después, era como que bueno, lo aceptaban, por ahí hacían, no recuerdo ahora puntualmente algún trabajo que hayan modificado, pero sí, recuerdo que han trabajado mucho más y mejoraban por ahí en cuanto a prolijidad o por ahí en esto que te digo de la estructura de tener por ahí la escritura dentro de la hoja, llegar hasta el margen, copiar en el otro. O sea, armarse bien porque por ahí estaba eso en general, me pasaba todos

los años, no por ahí esto después de la pandemia, sino que vienen en general así, como que necesitan que le pongas detalladamente todo en el pizarrón y por ahí estando ellas lo hacían, como que prestaban atención más a eso o ellas prestaban atención a que lo estuvieran revisando digamos. No me acuerdo que otra cosa que me habías preguntado...

Y también en tu tarea como docente, vos decías que en cierto momento fue un apoyo... ¿encontrás alguna cuestión más así de alguna transformación del voluntario, de la voluntaria en tu tarea docente?

Mmm, bueno, lo del libro de ESI es una de las cosas, por ejemplo. Si bien yo ya venía buscando información y todo eso, surgió lo de este libro. Fue un aporte importante para la actividad y bueno, me *aggiorné* de un montón de cosas que por ahí no tenía ni idea y bueno, fue una recomendación digamos de lectura de ella. Y después por ahí lo que pienso, algunas consignas que por ahí me daba cuenta que no eran por ahí muy claras, entonces, por ahí revisar eso. Eso sí me pasó varias veces, que por ahí alguna de las chicas no me entendía. Entonces dije: bueno, por algo debe ser que, por ahí, si no me entienden ellas que tienen un poco más de experiencia, digamos, en cuanto a la escritura o la interpretación y todo eso, tengo que modificar por ahí eso entonces, revisar las consignas. Y me puse a revisar varias consignas que tenía de actividades, ciertas palabras que utilizaba que por ahí no eran comprensibles y las modifiqué y también organizarme en cuanto a actividades por ahí cortas, por ahí tener un momento de lectura, un momento de actividad, de repaso. Ellos necesitan mucho el repaso porque ya te digo, con el ausentismo pasa también que no piden las tareas, entonces por el que faltó una clase tengo que volver a hacer todo de vuelta, así que repaso mucho eso. Los textos también, pero sí, puede ser lo de la consigna y bueno, lo del libro de ESI que fue un aporte importante.

Claro, bueno, por último, si quieres comentar o agregar algo más que te haya quedado, puedes y si no... ¡Gracias!

¿Qué te puedo decir?



“Me gustó como experiencia, está bueno que haya alguien apoyándote en la tarea docente y también está, o sea, está bueno los dos lados. A mí me ayuda un montón, a los chicos también les ayudó un montón e inclusive bueno, a ustedes les da experiencia que no están tanto en el aula. [...] Así que yo creo que ganamos todos con la experiencia.”



No es obligatorio (risas).

Dije un montón de cosas, pero que es importante, o sea, me gustó como experiencia, está bueno que haya alguien apoyándote en la tarea docente y también está, o sea, está bueno los dos lados. A mí me ayuda un montón, a los chicos también les ayudó un montón e inclusive bueno, a ustedes les da experiencia que no están tanto en el aula, me pasó varias veces, ya te digo: esta chica que estudiaba psicología me decía “a mí me llamaba la atención el tema de la escuela”, pero bueno, como no tenía experiencia por ahí para entrar, no sabía qué onda. Y me acuerdo que me decían: me gusta, me gusta el ámbito, me gusta, o sea, como que se había dado cuenta que le gustaba por ahí seguir por ese camino digamos. Así que yo creo que ganamos todos con la experiencia y está bueno

ver otras, que los chicos vean otras caras, que no sean solamente siempre los docentes. Porque aparte obviamente ellos también están observando, que ellos también están aprendiendo, entonces bueno, por ahí también me pasó esto de que los chicos le preguntaran qué estás estudiando, en dónde estudias. Entonces bueno, ella por ahí contar su experiencia: bueno estudio en la universidad, de acá y de allá y tengo esta materia tengo la otra y curso de tal hora y como que les interesaba también saber de eso, qué era lo que hacían. O si trabajaban, si estudiaban. Ya después le preguntaron cualquier cosa, pero les interesaba por ahí saber qué hacían ahí, por qué estaban. Pero creo que ya te digo, ganamos todos con la experiencia, está bueno.

Bueno, genial, lo último es muchas gracias por colaborar en la construcción de este libro en forma conjunta.

No, por favor.

BISAGRAS ENTRE EXPERIENCIAS

Salir de la sala de ensayo. Las potencialidades de participar de experiencias extensionistas durante la formación del profesorado

Valentina Giaconi

Les docentes suelen recurrir como fuente de inspiración pedagógica a su propia biografía escolar y universitaria. Allí encuentran las herramientas de un trabajo artesanal que, en primera instancia, se basa en la imitación de lo observado. Como consecuencia, termina por reproducir dispositivos pedagógicos donde la alteridad de experiencias sociales y culturales no encuentran representación. La temprana incorporación de prácticas docentes en la formación de los profesorados guarda la posibilidad de tender puentes procedimentales y emocionales entre los futuros docentes y los modos actuales y diversos de habitar las aulas para construir docencias críticas y comprometidas con la justicia social y curricular. En este sentido, el presente trabajo pretende recuperar, a partir de una experiencia autobiográfica, las potencialidades de incluir prácticas extensionistas en la formación docente tanto para los futuros profesores como para los estudiantes y docentes alternos que los reciban.

*El escritor docente no es un ser sobrenatural,
se trata de una persona que se ha formado
para trabajar en una artesanía.*

Hebe Uhart¹⁰

De la sala de ensayo al taller

Por temor a hacer abuso de las analogías decidí comenzar este relato con un *spoiler*: ser docente es un experimento y mientras más pruebas de ensayo realicemos mejores resultados obtendremos. Quizás en un tiempo me arrepienta de esta afirmación, pero hoy, a seis meses de ejercer la docencia en una escuela secundaria de Mar del Plata, no dejo de pensar en las veinte horas de práctica docente que tuve. Demasiado poco para salir a un “mercado” donde las demandas y los consumidores me eran lo suficientemente ajenas como para considerar que mi lugar quizás era otro. Las paredes de la facultad habían sido desafiantes pero contenedoras y me habían presentado un universo de ideas épicas respecto a la docencia que rápidamente se desmoronaron, y dieron lugar a un valle de incertidumbres e inseguridades. Sin embargo, en mi currículum figuraba un asterisco que recordaba mi “salida al territorio” –aún más desafiante y mucho menos contenedora– que me hacía sospechar que tal vez sí tenía herramientas para habitar ese mercado.

Las Prácticas Cooperativas Voluntarias realizadas en el año 2019 fueron sin dudas un primer salto a la carrera docente que emprendí formalmente años después. Por ese entonces, cursaba el tercer año del profesorado en Historia, entre Argentina I y Argentina II, una historia social y alguna materia del ciclo pedagógico. No recuerdo cómo –probablemente por redes sociales– me enteré de la posibilidad de participar en una experiencia de prácticas

10 El tachado y las cursivas son mías, la cita es de Villanueva (2018, en Alliaud, 2021).

en escuelas de la ciudad de Mar del Plata. El primer encuentro sería en la sociedad de fomento del barrio Coronel Dorrego donde funciona uno de los doce centros de Extensión Universitaria de la UNMDP (no lo sabía entonces). Llegar era fácil, por primera vez la universidad quedaba cerca de casa, la escuela también.



Imagen 2. Captura de pantalla de mapa satelital que ubica espacialmente la zona norte de la ciudad de Mar del Plata donde se encuentran el CEU Dorrego y la EES N.º 53.

Fuente: elaboración propia.

En la Secundaria N.º 53 “Gregorio Nachman”, ubicada sobre la Avenida Arturo Alió e Ituzaingó, transité el segundo trimestre del 2019 junto a los estudiantes de sexto año y Elizabeth, profesora de Historia y primer “docente-taxi” que conocí. Ella cumplió el rol de pedagoga alterna al ámbito universitario, que me llenaba de preguntas, propuestas, y deseos a futuro mientras bajábamos rápido las escaleras para llegar a tiempo a su próxima clase.

“Me gustaría que imagines cuál será tu participación en el aula” (Gómez, M, comunicación personal, 13 de junio 2019), sugirió tempranamente Mariela Gómez, coordinadora de las PCV, quien guardaba similares augurios a los de Elizabeth. Mi presencia en el aula modificaba el espacio y aun cuando no terminaba de comprender en qué medida, sabía que ese terreno desconocido –social y geográficamente– me deparaba un encuentro real en el cual la mirada extraña e inmóvil de un observador no era una opción; tenía que participar.

Las fuentes de inspiración pedagógica que estaban a mi alcance correspondían a mi autobiografía escolar, a ese período vivido en la escuela siendo alumna, que posiblemente podría haberse constituido en una fase formativa “clave” (Alliaud, 2004), al igual que la teoría analizada a lo largo del ciclo pedagógico del Profesorado, la cual lejos de anteponerse al escenario tangible en el que me encontraba, se presentaba como un marco conceptual potente, que podría haber acompañado mis acciones si hubiera tenido la sabiduría-práctica de aplicarla.

Sin embargo, dudo que allí hubiera encontrado herramientas para la sorpresa, esas solo las obtuve habitando el territorio escolar en movimiento. Llegar al aula nunca era igual, no había rutinas ni coreografías que se repitieran. Un día estábamos abajo, otro día arriba donde había calefacción, otro día en la sala de informática. Abrir la puerta y encontrar el curso correspondiente era el primer desafío.

Ayer asistí a la clase y al llegar a la sala de informática me encontré con una obra de teatro que se estaba llevando a cabo. En el público estaban los alumnos de 6° junto con los de 4°, 2° y sus respectivos docentes. La obra consistió en una payada interpretada por el profesor de teatro de la institución (Diego) en la cual se abordaron temáticas como; violencia de género e intrafamiliar, pedofilia, *bullying*, *grooming*, roles de género perpetrados por la publicidad, ESI, legalización y despenalización del aborto, des-

igualdades socioeconómicas, entre otras. (Giaconi V., comunicación personal, junio 2019)¹¹

No solo cambiaban los escenarios sino también las problemáticas y la demanda por una formación integral, capaz de dialogar con otras disciplinas y actores se hizo evidente. Con pensar una secuencia didáctica significativa que justificara mis años de estudio y mi presencia en el aula no alcanzaba. Nuevamente debí definir mi participación en el aula, y la opción por entablar un vínculo emocional y afectivo con los estudiantes, desde un lugar distinto al docente y más cercano al de un acompañante dada la proximidad generacional que me unía a los estudiantes, fue la decisión correcta.¹² ¿Qué podía aportar yo al proceso formativo de los estudiantes? ¿Cómo podía intervenir en ese territorio por el que transitaría fugazmente? Y, por último, ¿era necesaria mi intervención?

En un terreno con lógicas, problemas y actores desconocidos procure ser una suerte de *bisagra* entre la universidad (el valle de seguridades) y los estudiantes de la EES 53 (la frontera a conquistar). Transitando por estas geografías recupere la bandera de la ESI, en un clima de época signado por el 2018 y la disputa entre pañuelos verdes y celestes, y junto a Elizabeth y otras docentes de la institución coordinamos la semana de la ESI.¹³ Diseñamos juegos,

11 Un fragmento de ella se encuentra disponible en Valentina Giaconi (23 de junio 2019). *Payada ESI- junio 2019* [Archivo de Video]. YouTube: https://youtu.be/li_I0139Y40

12 Al momento de realizar las prácticas tenía 20 años y los estudiantes de 6° año oscilaban entre los 17 y 19 años.

13 Recuerdo haber reflexionado seriamente sobre seguir yendo a clase con mi pañuelo verde luego de un episodio particular en el que mientras hablaba con un grupo de estudiantes otro anudó un pañuelo celeste en mi bolso. Deje de llevarlo.

actividades y charlas.¹⁴ Mi “cercanía” al ámbito universitario me permitió contactar al Grupo de Estudio sobre Familia, Género y Subjetividades de la Facultad de Humanidades y a la Asociación Marplatense por los Derechos a la Igualdad (AMADI), para que participaran en talleres sobre Mandatos y Roles de Género y Género e Identidad, respectivamente.



Imagen 3. A la izquierda sobre la pared, Valentina, en el centro, frente al pizarrón, Fiama, miembro de AMADI quien, junto a Valentín (no aparece en plano), coordinó la charla sobre Identidad y Género.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados fueron estimulantes, había expandido la frontera y me había convertido en una “referente” sobre cuestiones de género para les estudiantes de sexto año. Las conversaciones se volvieron más interesantes y las clases de Historia se interrumpían para hacer foco en la perspectiva de género. Sin dudas este resultado trascendería las PCV y se sumaría a la caja de herramientas con la que

14 Años más tarde y sin vínculo consciente, los “juegos” o la gamificación se convertirían en mi línea de investigación dentro de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Las secuelas de *Bisagras* reaparecen constantemente.

ingrese en el oficio de la docencia. La desmotivación y la falta de interés en el proceso de aprendizaje y en los contenidos disciplinares (Historia reciente argentina) se zanjaban a partir de la incorporación de una cuestión socialmente relevante (Bazán, 2019). Entonces, las miradas se despertaban y el debate surgía efervescente. Quizás hoy no obtendría los mismos resultados, pero en el 2019, las raíces del feminismo no se habían consolidado, al menos en el ámbito educativo, y la disputa de sentido era moneda corriente.

—¿Vos no sos pesimista?

—Sí, siempre lo fui. Pero ahora soy docente.¹⁵

El siguiente desafío consistió en sostener el vínculo emocional-afectivo construido con los estudiantes ya que la continuidad pedagógica no estaba entre mis prioridades. Durante el mes de agosto, los días sin clase se volvieron frecuentes (salidas educativas, reducción de las jornadas por falta de calefacción, etc.) y la fecha de finalización de las prácticas se aproximó demasiado rápido. Fue entonces cuando, casi por casualidad, recuperé mi rol de bisagra escuela-universidad y coordiné una visita por el complejo universitario.

Nos encontramos en el playón de cemento. El primer destino fue la Facultad de Humanidades, allí calentaron agua para el mate y usaron las computadoras del Centro de Estudiantes para buscar información sobre las carreras que ofrecía la UN-MDP. Mentalismo,¹⁶ una de las profesiones de interés de los estudiantes, no estaba entre las opciones, pero si Periodismo Digital, inaugurada recientemente en la Facultad de Ciencias

15 Camaño, S (16 de marzo de 2023) ¿Quién quiere ser docente? Revista Anfibia. <https://www.revistaanfibia.com/quien-quiere-ser-docente/>

16 Por ese entonces la serie de televisión estadounidense *El Mentalista* era vista por la gran mayoría de los estudiantes y uno de ellos estaba interesado en seguir la profesión de Patrick Jane, el psíquico o “mentalista” que protagoniza la serie.

Económicas y Sociales, y elegida por una de las estudiantes presentes. Allí nos dirigimos, un grupo de diez estudiantes y yo, a consultar sobre las fechas de inscripción a la tecnicatura. Volvimos con folletos y una pregunta enunciada más de una vez: ¿qué vas a hacer cuando termines? Lamentablemente, así como el *tour* terminó con una despedida general, en uno de los últimos pisos de la Facultad de Humanidades, antes de entrar a cursar Pensamiento Social Latinoamericano, mi estadía en la escuela también.

La última vez que les vi fue en diciembre del 2019, cuando me invitaron a la presentación de la obra que habían estado ensayando durante el tiempo que les acompañé. Lloré, por supuesto, les abracé y deseé lo mejor. No obtuve respuestas a la pregunta sobre el futuro, pero sí confirmé mi sospecha, volvería a la escuela. El trabajo realizado me conmovió y me acercó a las formas actuales y diversas de habitar las aulas que pocas relaciones guardaban con mi memoria escolar y el imaginario construido durante mi tiempo como estudiante de profesorado. La posibilidad de participar en experiencias extensionistas quedaría en mi memoria como un taller donde ensayé mi futuro trabajo docente y conocí las herramientas con las que les “docente-taxi” o docentes de a pie cuentan para sortear o abrazar las sorpresas que transforman día a día el aula. Ojalá algún día mi caja de herramientas esté tan llena como la de Eli y les demás docentes con les que compartí esa experiencia. Ojalá para ellos y les estudiantes, mi rol de bisagra haya abierto puertas a inquietudes y universos que los llevaran a traspasar las fronteras simbólicas y habitar nuevos territorios, siendo la Universidad pública, un destino posible.



Imagen 4. Retrato de la obra de fin de año protagonizada por los estudiantes de sexto año publicado en historias de Instagram junto a la frase; “con les pibis y la educación pública quiero estar”.

Fuente: elaboración propia.

Un aprendizaje compartido. Breve relato de un estudiante universitario que vuelve a la escuela

Nahuel Ignacio Valdebenito

El presente artículo presenta una reflexión sobre mi propia experiencia como estudiante voluntario de las Prácticas Cooperativas Voluntarias (PCV), haciendo especial énfasis en la huella que dejó este proyecto tanto en mi crecimiento personal como en mi carrera profesional; explorando reflexiones, desafíos y aprendizajes que se me presentaron en el entorno escolar con el objetivo de poder interpelar a futuros voluntarios, y, al mismo tiempo, invitar a cualquier persona que, al igual que yo en ese momento, ande en la búsqueda de transitar una experiencia por la extensión universitaria.

Muy bien, allá vamos...

Lo primero que quiero contarles es que no sabía cómo iniciar este relato. Mirándolo como estudiante, retrocedí en el tiempo y decidí tomar como punto de partida la situación en la que me encontraba unos cuantos años atrás. Me presento, soy Nahuel, estudiante de Profesorado en Historia. Mi experiencia como voluntario en las Prácticas Cooperativas Voluntarias comienza en el año 2019. Ese mismo año estaba transitando el tercer año de mi carrera. Personalmente, me invadían las dudas sobre lo que buscaba académicamente. Tenía muchas inseguridades y una incertidumbre total sobre mi futuro profesional. Hay quienes lo llaman la “crisis del tercer año”, o así me gustaba decirle para poder ponerle nombre a todo esto que me pasaba. Sin embargo, por otro lado, tenía

muchas ganas de adentrarme en nuevos desafíos, de dar algunas respuestas a mis dudas y de apaciguar, aunque sea un poco, tanta incertidumbre. Fue en esa búsqueda que me crucé con el proyecto de extensión de las PCV.

Este proyecto abordaba varios aspectos que quería transitar. En primer lugar, la extensión universitaria. Siempre la había considerado un tanto ajena al mundo académico y me interesaba saber de qué trataba, qué me podía aportar a mi carrera y, sobre todo, qué podía hacer yo desde la extensión y desde lo universitario para poder acercarme y trabajar con comunidades periféricas y vulnerables. Por otro lado, las prácticas se realizaban en escuelas en contextos de vulnerabilidad educativa y social. Para mí, este era uno de los puntos más importantes, puesto que, como estudiante de un profesorado, quería indagar si realmente me gustaba trabajar en una escuela, en un aula. Desde que había terminado el secundario en 2011, no había vuelto a pisar una escuela y en la carrera en Historia no es posible sino hasta el último año. El proyecto me presentaba esta posibilidad: podría “volver a la escuela” a trabajar como voluntario. Déjenme decirles, el proyecto me cerró por todos lados.

¿Y ahora? ¿Qué hago?

Me inscribí y me sumé cargando con todas mis dudas e inseguridades. Tuvimos un seminario-taller de cuatro encuentros. Conocimos al equipo, las escuelas donde íbamos a trabajar y el Centro de Extensión Universitaria que articulaba con una de las instituciones. Al momento de elegir dónde y cuándo trabajar, opté por la Escuela Secundaria N.º 53, en la segunda y tercera hora del turno mañana, con la Profesora en Historia Elizabeth o, como prefería que la llamáramos: “Eli”. Llegó el primer día de ir a la escuela. Después de ocho años, volvía a poner un pie en una secundaria. Esta vez desde otro lugar. Mi nerviosismo era total, pensé “¿y ahora? ¿qué hago?”. La escena me sorprendió. Me encuentro junto a familiares

de estudiantes esperando a que nos abran la puerta. En el patio, estudiantes charlando, corriendo, preceptoras gritando, docentes corriendo hacia la puerta para salir, tal vez llegando con el horario justo a otra escuela. Voy al despacho de la directora, Noelia. Ella fue quien me acompañó al aula y me presentó con la profesora. Era la segunda hora de la jornada de la mañana, el estudiantado acababa de salir de su hora de teatro. “Es un grupo complicado”, fueron las primeras palabras que Eli me dijo. En ese momento mi prejuicio hacia ella fue bastante grande. Mi carga teórica, los textos que había leído en la facultad y mi propia experiencia como estudiante secundario, no se alineaban con la idea de juzgar al estudiantado. En lugar de eso, me sentía más cómodo con la idea de juzgar a la gran mayoría como malos profesores. Permítanme advertirles que esa primera impresión fue completamente equivocada.

Me presenté ante todo el grupo intentando explicar en pocas palabras quién era, qué hacía yo ahí y la idea de poder ayudarlos y acompañarlos en los próximos meses. Rápidamente nos pusimos a trabajar. Los contenidos de cuarto año coincidían con los que yo había visto el cuatrimestre anterior en la facultad: desde el periodo previo a la Primera Guerra Mundial hasta la Segunda Guerra Mundial. Los temas los tenía “frescos” y mis ideas sobre cómo trabajarlos eran muchas. Ahora bien, en principio, como así lo planteaba el proyecto, más importante que planificar las clases o las actividades era poder construir, afianzar y fortalecer el vínculo con el grupo y con la docente. Con el correr de los encuentros, se fue dando naturalmente. El grupo, en términos generales, respondía bien a las actividades, pero otras veces no los motivaban mucho. En vista de eso, Eli, rápidamente, me brindó la apertura para proponer actividades e intervenir en clase cuando quisiera.

Una de las potencialidades más grandes que yo veía en este proyecto era esto de no tener que planificar las clases, no iba a ser observado ni calificado por un tercero. Esto me permitió desenvolverse de otra manera en el aula y acércame al estudiantado desde

otro lugar. Hablando con Eli, ella también veía ventajas en mi cercanía etaria con el grupo. Muchas veces compartíamos el mismo lenguaje y los mismos gustos por ciertas cosas. Eso nos planteamos aprovecharlo, por un lado, para ir fortaleciendo el vínculo y, por otro, para el desarrollo de las actividades, ya sea reconociendo temas de interés común, explicando nuevamente lo planteado en las clases o presentando ejemplos más cercanos para ellos. Lo que me había planteado antes de embarcarme en esta experiencia era, sobre todo, aprender a escuchar, a abrir la escucha. Comprendí que estar predispuesto a prestar el oído me iba a permitir actuar según fuera necesario. Mi papel, en principio, era acompañar a la docente para poder identificar y comprender cuál era la dinámica que tenían dentro del aula. Al mismo tiempo, me abría el juego con los estudiantes para generar ese vínculo, elaborar un diagnóstico y, en función de eso, accionar en pos de fortalecer las trayectorias educativas del estudiantado.

Desde el primer día hasta el último de mi experiencia, el proyecto se volvió cada vez más interesante. Cada semana me presentaba nuevos desafíos y la experiencia trascendía los límites del aula escolar. La comunidad educativa de esa escuela me iba haciendo un lugar semana tras semana. Yo estaba fascinado, todo lo que experimentaba me estaba reconfortando. Escuchar, mirar, pensar una posibilidad, llevarla a la práctica y volver a repensar se convirtió en mi método de trabajo en cada encuentro. Estaba convencido de que en la experiencia propia del aula es donde se nos abre un campo de oportunidades, y así fue. Sentía que estaba aprendiendo muchísimo tanto del grupo como de la docente. El compromiso y la dedicación de la profesora era de admirar, porque no se limitaban únicamente a sus clases, sino que se extendían a toda la escuela. Resultó fundamental para mi formación docente presenciar cómo trabajaban y se relacionaban en la cotidianeidad del aula. En cada encuentro me llevaba una nueva reflexión a casa, me estaba encontrando con realidades que muchas veces me resultaban ajenas y me

surgían preguntas: ¿Cómo podemos utilizar lo aprendido en clase para crear cambios en nuestra sociedad? ¿Qué desafíos sociales enfrentamos actualmente y cómo podemos abordarlos desde la educación? ¿Qué podemos aprender de la historia y las experiencias históricas de transformación social y cómo podemos trabajarlas para entender nuestro contexto actual? Claro que esas preguntas quedan abiertas y exceden lo que uno puede hacer desde el proyecto, pero esas experiencias fueron, poco a poco, convenciéndome de que el camino de la docencia que había elegido era el que realmente quería, era algo que me gustaba y me reforzaba la idea de la educación como herramienta para la transformación social.

A lo largo de este trayecto, tuve la fortuna de presenciar muchas cosas. En principio, la cotidianeidad de las clases y del aula. Pero, por otro lado, Eli me fue involucrando en diversos proyectos a los cuales, por supuesto, yo accedía con gusto. Me estaba llenando de experiencias nuevas. Le comenté que cuando iba al secundario había formado parte de la creación del centro de estudiantes, entonces ella me hizo parte en las reuniones para la conformación del centro en la escuela y el día que se presentaron las listas me invitaron a decir unas palabras para toda la escuela. Les hablé de la importancia de representar y defender los intereses y los derechos de los estudiantes, de la organización y del trabajo colectivo, y de lo fundamental que resulta la participación estudiantil en la vida escolar y en la comunidad. Todavía recuerdo aquellos nervios. En otro momento, acompañé al grupo a la instancia regional del Parlamento Juvenil del Mercosur y estuve en charlas sobre Educación Sexual Integral. También, preparamos junto a la profesora una charla sobre las becas que ofrece la Universidad para transitar la educación superior. Además, me invitó el día en que nombraron a la escuela como “Gregorio Nachman”, donde el hijo de Gregorio, Eduardo, presentó un documental sobre su padre desaparecido. Incluso, como si todo esto fuera poco, *pude dar mi primera clase frente a estudiantes secundarios de toda mi carrera*. Esto último

fue un momento revelador en mi trayecto profesional que atesoro profundamente. En un enorme acto de confianza, tanto la docente como el grupo, me permitieron desarrollar una clase, me escucharon, trabajaron conmigo y me trataron con absoluto respeto. Por mi parte, ese momento fue todo felicidad y agradecimiento. Mirándolo de lejos, fue un momento *bisagra* en mi camino a ser docente, muchas dudas desaparecieron y mi deseo de serlo se fortaleció. En suma, fueron dos trimestres de continuo aprendizaje. La enseñanza más importante y significativa que me llevé fue la importancia de saber escuchar, ver y respetar aquello que se escucha y que se ve. Comprendí que la única manera de educar es aprender. A partir de la certeza de que el otro siempre tiene algo que decir que vale la pena escuchar.

Es momento de volver a casa...

Llegó el último día y desde el proyecto tenían planeado hacer una encuesta para que nosotros, como voluntarios/as, tuviéramos una retroalimentación por parte del curso con el que habíamos trabajado. Sin embargo, ese último día, no recuerdo bien si fue por problemas de salud o porque coincidía con un parcial en la facultad, no pude asistir. Me había quedado esa espinita de no haber tenido esa devolución, lamentaba no haber podido despedirme como deseaba y agradecerles por todo lo aprendido. Pero gracias a una de esas casualidades lindas, dos años después, en 2021, tuve la oportunidad de volver a la escuela. Ese año, Nazareno, integrante del Grupo Bisagras y becario del Centro de Extensión Universitaria, me convocó para llevar a cabo la actividad de extensión “Proyecto de vida y muestra educativa extendida” con estudiantes de sexto año de la EES N.º 53.

Una vez más, me encontré caminando por los pasillos de la escuela. Habíamos atravesado una pandemia devastadora y todavía estábamos viendo sus consecuencias. Lo que más me reconfortaba

era saber que volvía a tender una mano a esa escuela que tanto me había dado dos años atrás. De repente, me tomaron por sorpresa unos gritos que me llamaban al nombre de “profe”. Eran ellos, sí, aquel grupo de cuarto año con el que había trabajado, ahora estaban transitando su último año de secundaria. Se acordaban de mí, vinieron a saludarme y, en medio de la emoción, a punto de las lágrimas en todo momento, les devolví el saludo a cada uno mientras me disculpaba con su profesor de filosofía, quien intentaba poner orden respetando la emoción de la situación. Nos quedamos charlando mientras nos preparábamos para ir al lugar donde se iba a desarrollar la actividad. Este grupo era uno de los sextos con los que íbamos a realizar la actividad. Trabajaron muy bien y salieron cosas muy buenas en cuanto a lo que pensaban de su futuro una vez terminada la escuela. Como si fuera poco, casi terminando el taller, llega al lugar la profesora Eli. Tuve la oportunidad de decirle en persona lo que le había escrito por mensaje de texto aquella vez, le agradecí por el espacio que me dio y por todos los aprendizajes y los momentos compartidos. Nos quedamos charlando de sus proyectos, debatimos algunas ideas y nos despedimos. Ella volvía a la escuela con sus estudiantes y yo a mi casa.

Llegado a este punto déjenme decirles que, así como no sabía cómo arrancar este relato, me está costando poder cerrarlo. Sin buscarlo, tuve la despedida que quería. No había mejor cierre para darle a mi regreso a la escuela. Me volvía a casa con más aprendizajes, más conocimientos, más herramientas para mi futuro profesional y con la firme certeza de que quería ser docente. No obstante, también me volvía con más preocupaciones, siendo plenamente consciente de todas las adversidades que enfrentan estas escuelas en contextos urbanos vulnerables. Comprendí la relevancia que tiene un proyecto como este que nos brinda a estudiantes universitarios la oportunidad de transitar experiencias en las escuelas, que nos permite conocer realidades que muchas veces nos resultan ajenas y nos invita a ser parte y tomar cartas en el asunto, a construir

desde el territorio con la responsabilidad y el compromiso que todo eso conlleva.

Pude entender, también, lo importante que es la presencia y el compromiso de cada uno de los individuos que ocupa un lugar en estas comunidades educativas. Como estudiante voluntario que forma parte de un proyecto de extensión como este, asumí esta responsabilidad conscientemente; porque reconozco que muchas veces las dinámicas propias de toda escuela, ya sea por paros docentes, problemas con el transporte, días de lluvia o falta de calefacción, nos pueden llevar a la desmotivación y a las ganas de abandonar; pero ahí están ellos, quienes nos abrieron la puerta y nos invitaron a entrar. Estar presentes y prestar el oído, aunque nos parezca algo insignificante, para la comunidad de esas escuelas se traduce en una gran ayuda. Y, desde ya, agrego que asumir ese compromiso con el proyecto y hacerlo con total responsabilidad es, cuanto menos, gratificante y enriquecedor; porque nos pone en un lugar que muchas veces incomoda, porque nos permite ver y atravesar situaciones que no son posibles en nuestra formación docente debido a la falta de espacios de prácticas, porque en el día a día nos brinda nuevas herramientas y nuevos conocimientos que se van a conjugar con los que traemos y porque, con todo eso y más, nos invita a ponernos en acción.

La formación en la práctica: relato de la experiencia de un estudiante de profesorado en la escuela

Francisco Garegnani

Mi nombre es Francisco Garegnani, soy estudiante del Profesorado de Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Participé como voluntario del Proyecto de extensión Bisagras en la escuela durante el 2022 y el 2023. Durante el 2022, acompañé a la profesora Elizabeth en la materia Historia, de 4° año y, en el 2023, lo hice en la materia NTICx. Ambas experiencias las realicé en las aulas de la EES N.º 53 “Gregorio Nachman”, ubicada en la Avenida Arturo Alió e Ituzaingó. El propósito de estas palabras es realizar un breve relato de mi experiencia durante los dos años en los que participé del proyecto, puntualizando en algunos aspectos de la experiencia que me resultaron particularmente significativos, y que me permitieron reflexionar sobre mi futura práctica docente.

El interés por la propuesta del proyecto nació de una de las carencias que, en mi opinión, tienen los profesorados de la UNMDP: la falta de experiencias áulicas durante el transcurso de la carrera. Generalmente, el contacto con la escuela se reduce a las observaciones y a las prácticas, que suelen realizarse durante los últimos años del trayecto por la universidad. Creo que esta situación hace que los estudiantes de profesorados transiten su formación desvinculados de la vida escolar, habituándose a una forma de enseñanza diferente a la que se pone en juego en las aulas del nivel secundario. Si bien, en líneas generales, en la universidad se fomenta el desarrollo de una perspectiva crítica de la educación que proporciona a los estudiantes una base firme en esta materia,

hay cuestiones que ninguna teoría puede suplir y que solamente la experiencia directa puede dar.

De esta manera, cuando el profesor Pablo Coronel invitó a los estudiantes de la materia Planeamiento y Gestión Institucional, que me encontraba cursando durante el primer cuatrimestre de 2022, a inscribirse en el proyecto de extensión, me pareció una buena oportunidad para tener el primer acercamiento al aula que estaba necesitando. Me inscribí inmediatamente, participé de los encuentros preparatorios y comencé la experiencia en la escuela a fines de agosto del mismo año. Durante 2023 repetí el proceso, transitando la escuela con un curso, docente y materia diferentes.

Para comenzar a hablar de mi experiencia en el aula, me parece interesante destacar la originalidad del rol que encarnamos en el voluntariado. Como dije antes, los estudiantes de profesorado de la UNMDP generalmente tienen sus primeras intervenciones en la escuela durante las prácticas, donde se encargan de la planificación y desarrollo de cierta cantidad de clases. Esto implica un grado importante de responsabilidad, ya que el practicante se encuentra a cargo de toda la clase. En contraste, creo que lo positivo que tiene nuestra participación en Bisagras es la flexibilidad que nos permite poder involucrarnos directamente en lo que sucede en el aula e intervenir en las actividades, sin tener responsabilidad total sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto hace que la experiencia sea ideal para estudiantes, ya que permite también poder acercarse al alumnado de una manera distinta, libre de algunos de los significados negativos que se adjudican al rol docente. De esta manera, se favorece la formación de vínculos con los estudiantes, que entienden que nos encontramos en el aula no para evaluarlos ni retarlos, sino que para acompañarlos y estar a su disposición. En este sentido, creo que el posicionamiento en el espacio del aula no es algo menor: sentarse junto a estudiantes, en lugar de junto a la persona docente cambia un poco la forma en que nos perciben y nos permite acercarnos más a ellos.

De esta forma, lo más significativo que me permitió experimentar la participación como voluntario en Bisagras fue la construcción de un vínculo diferente con el alumnado. Creo que pude aprovechar ambas experiencias para hablar con los alumnos y las alumnas, interesarme por su vida escolar, sus gustos, pasatiempos, opiniones, y para simplemente conversar. Ver que también se han interesado en mí o han ido a contarme cosas por iniciativa propia también ha sido gratificante. La formación de un vínculo positivo es necesaria para generar un ambiente que posibilite el aprendizaje y que permita que tanto alumnos como docentes se sientan cómodos. Por esto, creo que la participación en Bisagras es formativa para quien quiera desempeñarse como docente, ya que le permite desenvolverse con mayor soltura a la hora de vincularse con los estudiantes.

Otra de las cosas más interesantes que la participación en el proyecto me ha permitido es el contacto con escuelas ubicadas en contextos vulnerados y con estudiantes atravesados por realidades socioeconómicas complejas que condicionan la forma en que se desarrollan sus trayectorias educativas. Si bien nunca viví desvinculado de estas realidades, es cierto que mi experiencia en la EES N.º 53 me ha permitido verlas más directamente e involucrarme de alguna forma en ellas.

Destaco particularmente una situación que atravesé en el 2023 durante una de las clases cuando, al finalizar el horario, estaba ayudando al docente a apagar y guardar las *notebooks* que habíamos utilizado en la sala de computación. En el apuro, dejé mi campera en el aula y, mientras todavía estaba terminando de darle una mano al docente, un estudiante ingresó a la sala para preguntarme si me había olvidado una campera. Le dije que sí y me comentó que la habían llevado a preceptoría. En mi trayecto hacia allí, me crucé a varios alumnos y alumnas que me repitieron muy enfáticamente lo mismo que el primer estudiante me había comentado. Cuando recuperé mi campera estaba en manos de un miembro del personal

de la escuela que me dio a entender que, en realidad, los alumnos habían intentado robármela.

Más allá de esta situación particular, creo me permitió pensar sobre la forma en la que existen ciertos prejuicios sobre los estudiantes que provienen de contextos vulnerables y la manera en que muchas veces actúan en función de esta mirada que “pesa” sobre ellos, hasta el punto en que repetidas veces trataron tranquilizarme sobre el paradero de mi campera, tal vez en un intento de demostrar que esa percepción no se correspondía con la realidad, y que mis cosas estaban seguras entre ellos. Este tipo de prejuicios no solamente aparecen en el cuerpo docente, directivo y el resto del personal de la escuela que convive diariamente con la comunidad escolar, sino también en nosotros. En este sentido, nuestro accionar en el aula debe tener como objetivo despegarse de estos discursos para intentar brindar una perspectiva distinta, que no estigmatice a los alumnos.

Por otra parte, la experiencia en Bisagras también me ha permitido reflexionar sobre la forma en la que cada docente pone en juego los temas que debe enseñar en el contexto del aula. Principalmente durante mi primera experiencia en 2022, donde acompañé la asignatura de Historia, pude pensar mucho en la forma en que la profesora presentaba los contenidos que tendré que enseñar en el futuro.

En relación con esto, una de las clases tenía como tema el imperialismo. Dentro de la disciplina histórica, este concepto ha sido discutido e interpretado de diversas formas, dando lugar a distintas concepciones del término que todavía hoy se discuten. Unos meses antes de comenzar mi experiencia en Bisagras, había estado estudiando el tema en Historia Universal Contemporánea, y recuerdo que me llamó la atención el contraste entre la forma en que lo había visto en la facultad, donde hicimos énfasis en las diversas interpretaciones del concepto, tributarias a diferentes corrientes de pensamiento, y la manera en que la profesora lo había dado en

la clase, donde se trabajó partiendo de una única definición relativamente corta.

Lejos de ser un cuestionamiento a la forma de trabajar el tema por parte de la docente, la situación me pareció que evidenciaba claramente la forma en que, en mi opinión, es necesario negociar a veces la complejidad de los temas estudiados con el objetivo de dejar claras algunas cuestiones centrales sobre ellos. Me ha hecho pensar bastante en lo difícil que es llevar adelante este proceso, debido a que quienes enseñan tienen la tarea de equilibrar y de dar cuenta de la complejidad de las cuestiones estudiadas al mismo tiempo que sean accesibles para el estudiantado.

En resumen, creo que la experiencia en Bisagras ha sido profundamente enriquecedora para mi formación como docente. Me ha dado algo que no he encontrado en otra parte y de lo que, incluso, la formación universitaria carece, que es el contacto directo con el aula, con el cuerpo estudiantil y con el docente. En los últimos días, tuve mis primeras experiencias de suplencias en un colegio secundario. Me alegra decir que han sido bastante positivas y, en buena parte, gracias a la experiencia como voluntario en el proyecto de extensión. Este último me ha permitido tener la compleja, pero hermosa experiencia de transitar el aula, compartir con los alumnos y las alumnas, conversar con los docentes y, simplemente, estar a disposición.

BISAGRAS ENTRE REFLEXIONES

Entre bisagras, puertas y pies en el barro. Sentidos de la extensión para les estudiantes universitarias

Selene Queirolo

La extensión universitaria es una de las funciones de la universidad pública latinoamericana junto a la docencia, la investigación y la gestión, pero también es un proceso sociopolítico universitario de un “modo” de relación entre la universidad y la sociedad que tiene implicancias políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas con el fin de promover transformaciones sociales desde el diálogo de saberes-haceres y el compromiso social. Por tal razón, en el campo de la extensión crítica y el compromiso social universitario, marco teórico en el que se inscribe la investigación, se plantea el desafío de reflexionar cada vez más y, asimismo, poner en marcha una formación de tipo “integral” para les futuros profesionales.

El presente trabajo recupera la experiencia del Grupo de Extensión Bisagras entre la Escuela y la Universidad de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se centra en interpretar los sentidos y significados que le atribuyen les voluntaries del proyecto de extensión universitaria Prácticas Colaborativas y Cooperativas Voluntarias en la Escuela a su experiencia en él y las potencialidades pedagógico-políticas que asumió en pos de una formación integral en el período 2017-2019. Para tales fines, se implementa una metodología de corte cualitativa y como técnica de indagación, la entrevista.

*[...] Educar ofrece un gesto colectivo y comunitario de generosidad en una época de puro individualismo.
[...] Educar tiene que ver con insistir en lo imposible, en ir a contracorriente de los tiempos que corren, en habitar un presente claroscuro y habilitar a los demás en un camino de igualdades y multiplicidades [...]*

Carlos Skliar

El presente trabajo aborda la extensión universitaria como vector hacia la formación integral de futuros profesionales. El mismo se enmarca en los proyectos desarrollados por el Grupo de Extensión Bisagras entre la Escuela y la Universidad de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) que inició sus actividades en el año 2017 con un proyecto llamado Prácticas “Colaborativas” Voluntarias en la Escuela. Luego, en el 2018 y 2019 su denominación cambia a Prácticas “Cooperativas” Voluntarias en la Escuela (nos referimos a ambos con la sigla PCV). Las acciones junto a las escuelas 53, 59 y Galileo Galilei y el trabajo colectivo crecieron y, en 2020, se crea el mencionado Grupo cuyo objetivo principal es el fortalecimiento de las trayectorias educativas y escolares de estudiantes secundarios de comunidades escolares en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. El póster, que puede verse a continuación, fue presentado en las *VII Jornadas Marplatenses de Extensión y Compromiso Social Universitario 2019* por todo el equipo extensionista, resume gráficamente los diferentes componentes y articulaciones de dicho proyecto de extensión:



Imagen 5. Póster presentado en las VII Jornadas Marplatenses de Extensión y Compromiso Social Universitario en el año 2019 por todo el equipo extensionista en torno al proyecto de extensión: “Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela (PVC)”

Como puede visualizarse, los proyectos se inscriben en la perspectiva de la extensión crítica. En ese sentido, como comunidad universitaria nos encontramos transitando un cambio de paradigma en torno a la extensión universitaria desde posicionamientos “transferencista difusionistas” hacia los críticos (Tommasino y Cano, 2016). La extensión es una de las funciones fundamentales de la universidad pública latinoamericana junto a la docencia, la investigación y la gestión, pero también es un proceso social, político, dialógico y crítico de un “modo” de relación entre la universidad y la sociedad que tiene implicancias políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas (Cano, 2020). Su finalidad no solo es el promover transformaciones sociales sino una formación universitaria con prácticas en territorio extrauniversitario, desde el diálogo de saberes-haceres y el compromiso social, que se define como “integral” (Cano, 2020; Tommasino y Cano, 2016; Cano Menoni, 2014; Cecchi et al., 2009; Freire, 1973; Cecchi et al., 2013; Huerigo, 2004; 2006). La presente pesquisa se centra en interpretar los sentidos y significados que le atribuyen los voluntarios de las PCV a su experiencia en el proyecto y las potencialidades pedagógico-políticas que asumió en pos de una formación integral en el período 2017-2019. Para tales fines, se implementa una metodología de corte cualitativa y como técnica de indagación, la entrevista.

La extensión crítica y la formación integral universitaria de los estudiantes

La extensión es una de las funciones centrales de las Universidades Nacionales, junto a la docencia, la investigación y, más recientemente, la gestión (Duarte da Silva y Alves, 2015; Tünnermann Bernheim, 1978; Marquina, 2021). Sin embargo, la extensión no goza del mismo estatus y reconocimiento que tienen las demás funciones sustantivas. Esta se evidencia en que se encuentra jerárquicamente inferiorizada, tanto en lo académico como en lo

presupuestario (Tommasino y Cano, 2016; Lapadula y Aguirre, 2022). No obstante, hace algunos años la extensión está teniendo más lugar y relevancia (Lapadula y Aguirre, 2022).

En la tradición universitaria argentina y latinoamericana, se gesta en la Reforma de 1918 en Córdoba, cuando se constituye como un pilar más de la universidad pública (Herrera Albrieu, 2012; Vuksinic y Méndez, 2018). El planteo del “compromiso social de la universidad como institución” (Díaz de Guijarro y Linares, 2018, p. 156) significaba que su misión predominante debe ser la social por lo cual sus carreras deben orientarse hacia las demandas y necesidades sociales y no solamente en favor del mero beneficio individual, el interés del mercado privado o el académico (Díaz de Guijarro y Linares, 2018; Cecchi et al, 2013; Cecchi et al, 2009). Asimismo, esta función tiene que reflejarse en la formación de los estudiantes. De esta manera, el compromiso social de la universidad engloba todas sus funciones, pero se materializa en una: la extensión (Cecchi et al. 2013; Cano, 2020). Veamos, asimismo, cómo es planteado en el estatuto de nuestra universidad:

La Universidad promoverá la extensión, entendiéndose como tal la vinculación Universidad-Sociedad [...] Para la concreción de esta interacción, la Universidad desarrollará 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. (UNMDP, 2013, art. 13 a 15)

Cabe destacar que la universidad pensada con un “compromiso social” tan marcado es una de las características propias de las Universidades Latinoamericanas (Cano, 2020). Durante el siglo XX, predomina una perspectiva que la planteaba como la extensión de los conocimientos de la academia hacia el resto de la sociedad. En otras palabras, una educación superior vinculada al medio social

de forma unidireccional, donde el saber es transmitido únicamente desde la academia hacia el exterior (Tommasino y Cano, 2016; Tapia, 2018; Menéndez et al., 2013). No obstante, esta “se ha ido resignificando o resemantizando, fortaleciéndose como función sustantiva y desarrollándose en sus otras tres dimensiones: pedagógica, dialógica y social como agente de transformación” (Menéndez et al., 2013, p. 48). De esta manera, emerge un nuevo paradigma, crítico, que plantea a la extensión como un proceso dialógico y crítico, es decir, un diálogo de saberes entre lo académico y el resto de los saberes societales, muchas veces denominado “saber lego”, que nos redirecciona a una construcción social del conocimiento que contribuye a la transformación de la realidad social desde la participación popular. Asimismo, esta puede reorientar y replantear la manera tradicional de proceder de la docencia y la investigación, hacia las necesidades y demandas de los sectores populares y proponiendo una articulación integral de dichas funciones (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino y Rodríguez, 2011). En este sentido, al decir de Tommasino y Rodríguez (2011), “la extensión se aprende y se enseña en la *praxis*. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión” (p. 11, el destacado es propio). En este sentido, en el presente trabajo entendemos a la extensión universitaria como un concepto polisémico y heterogéneo (Cano, 2020; Cecchi et al., 2009) que da cuenta de un proceso social, político, dialógico, crítico, de “un modo” de relación entre la universidad y la sociedad que tiene implicancias políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas (Cano, 2020; Cecchi et al., 2009; Cecchi et al., 2013). Se constituye como una de las funciones sustantivas de la universidad pública latinoamericana y su finalidad no solo es el promover transformaciones sociales sino una formación universitaria con prácticas en territorio extrauniversitario, desde el diálogo de saberes-haceres el compromiso social, que se define como “integral”. Ese horizonte

de la comunicación entre los saberes académicos y los saberes sociales permite la horizontalidad y la integralidad en las acciones (Tommasino y Cano, 2016; Cano Menoni, 2020; Cano Menoni, 2014; Cecchi et al., 2009; Cecchi et al., 2013; Freire, 1973; Huer-go, 2004, 2006).

En las respuestas de los voluntarios encontramos referencias a ambos paradigmas. En primera instancia, podemos vislumbrar un sentido de extensión muy general vinculado al rol social que debe tener el profesional universitario, especialmente si proviene de los sectores populares. Pero a su vez, se lee a la extensión desde su función sustantiva, aunque sin reducirla a eso, comprende que existe un proceso vinculado al conocimiento y la comprensión de las problemáticas sociales en ese territorio. Luego, en segunda instancia, da cuenta de la extensión en cuanto espacio de la universidad que permite habitar en términos prácticos la profesión desde el objetivo de la transformación social. Permite practicar y ser, a la vez. Por último, encontramos la clásica definición de esta, esto es: “la mano que se extiende al resto de la sociedad”, pero que a su vez se la plantea como una manera de conectar a grandes porciones de la sociedad y transformación de los conocimientos académicos al servicio de la practicidad que la sociedad, muchas veces, necesita.

La extensión universitaria contiene diferentes dimensiones: social, política, pedagógica, institucional, comunicacional (Cano, 2020; Cecchi et al., 2013). El presente trabajo hace foco en su dimensión pedagógico-política, ya que se la pensará como un elemento central para la formación integral de los estudiantes universitarios y como una herramienta de transformación social (Cecchi et al., 2009; Cecchi et al., 2013; Cecchi, 2008). Se entiende por aquella a una formación que, además de otorgar y construir conocimientos disciplinares y técnicos, tenga en cuenta la necesidad y pertinencia de formar profesionales críticos donde “su vocación sirva al pueblo”, al decir de Coca Maggi. Es decir, que exista un compromiso con la transformación social en pos de sociedades

más justas y equitativas con acceso a derechos, valores ético-políticos y de ciudadanía democrática. Una preparación académica que refleje la dimensión ética que conlleva formarse para contribuir y estar al servicio de la sociedad en la aplicación, despliegue y transformación de nuestros conocimientos, y en la coconstrucción de otros nuevos. Implica reflexionar sobre la capacidad de la extensión crítica para la cocreación de “intelectuales críticos” que tengan conciencia social y se caractericen por su labor solidaria, transformadora e igualitaria (Cecchi et al., 2013; Brito Lorenzo, 2008; Medina y Tommasino, 2018; Torres Pernalet y Trápaga Ortega, 2010; Cecchi et al., 2009; Freire, 1973; 1968).

Implicancias metodológicas: un abordaje cualitativo

La metodología de investigación elegida será de tipo cualitativa ya que nos permite indagar, de forma profunda, en las experiencias, los conocimientos y las diversas perspectivas que contienen los actores y actrices respecto de nuestro objeto-sujeto de indagación (Vasilachis, 2006). Asimismo, nos brinda la posibilidad de obtener información de las prácticas en extensión mencionadas en las propias palabras de los estudiantes que participaron de las PCV (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Por ende, podemos “conocer la(s) mirada(s), perspectiva(s) y el marco de referencia a partir del cual las personas y actores organizan y comprenden sus entornos y orientan sus comportamientos” (De Sena et al., 2012, p. 3).

Por otra parte, recuperamos algunas de las premisas de “investigación-acción-participativa” de Fals Borda (2009) dada su conexión con la extensión crítica y los postulados de Paulo Freire: un/a intelectual o investigador/a que coconstruya conocimientos junto a las comunidades o los sectores más desfavorecidos de la sociedad en pos de la emancipación y transformación social de los pueblos de América Latina. Problemas por estudiar que son identificados por esos sectores y que, además, su saber también sea puesto en

juego a la hora de esbozar respuestas prácticas de resolución (Fals Borda, 2009; Cecchi et al., 2013). Asimismo, porque quien da autoría a la investigación fue parte de las PCV también como voluntaria, lo cual da cuenta de “una participación”, no desde un lugar de investigadora, pero sí como partícipe en esta experiencia de extensión estudiada.

La técnica de indagación empleada fue la entrevista semiestructurada. Las entrevistas realizadas se centraron en recuperar los sentidos y significados que les voluntaries le atribuyen a su experiencia extensionista en las PCV y cómo aquella ha podido tener potencialidades pedagógico políticas vinculadas a contribuir y/o reflexionar respecto de la formación integral. Este asunto es tratado también en el presente volumen por el artículo de Lucía Belber y Joaquín Gelpi. De forma complementaria, aquí buscamos abordar la experiencia de aquellos participantes que estudien o hayan estudiado carreras más allá de los profesorados. Sin embargo, en la mayoría de los casos relevados ocurre que, si bien han comenzado estudiando alguna licenciatura, luego se inscriben y realizan el profesorado correspondiente a su disciplina o a la formación docente necesaria. Es decir, son estudiantes que tienen interés, vocación y/o actividades laborales vinculadas a la tarea docente de escuelas secundarias y la universidad. Les entrevistados pertenecen o ya son graduados de las carreras de Lic. y Prof. en Sociología, Abogacía y Lic. y Prof. en Economía.

Cabe aclarar que quien suscribe, también ha sido participante en 2018 y 2019 de las PCV. Ahora en primera persona, puedo decir que comparto la caracterización con les entrevistados: comencé siendo estudiante de la Lic. en Sociología, fui voluntaria de las PCV, luego me inscribí en el Prof. en Sociología cuando se abrió en el año 2020 y, actualmente, formo parte del Grupo Bisagras. En ese sentido, resulta pertinente mencionar que mi lugar de enunciación como estudiante investigadora-extensionista, participante y/o observadora participante del proyecto, me remite a realizar la

salvedad metodológica correspondiente. A tales fines, tomo como referencia teórica a la autoetnografía en tanto como autora considero propio, soy parte y sigo participando en diferentes roles del grupo social analizado en la investigación (Blanco, 2011; 2012). Por ende, si bien el enfoque metodológico no es autoetnográfico, ya que la escritura no contendrá una narración de mi propia experiencia en las PCV, mi interpretación teórica y metodológica se conjuga inevitablemente con mi vivencia y experiencia en las PCV.

Entre bisagras, puertas y pies en el barro

“Entre bisagras, puertas y pies en el barro, metáforas (y no tanto)” nos permite explorar los sentidos y los significados que tuvo el proyecto para les voluntaries en tanto experiencia de extensión y como contribución para el despliegue de una formación universitaria integral. Las PCV fueron, para la mayoría de les estudiantes entrevistades, la “puerta de entrada” a la extensión universitaria en la UNMDP: con ellas iniciaron su trayectoria extensionista, dejaron una huella en ellos y fue una experiencia muy enriquecedora (Bassi Bengochea et al., 2022; Gómez et al, 2019). Así lo expresa Alejandro: “me hizo conocer la extensión, cosa que marcó el rumbo de mi carrera y creo yo que salvó mi carrera y mi percepción de las cosas...” (29 años, voluntario en el año 2018).

Podemos decir que “*las bisagras*” que nombran al grupo tienen una doble dimensión. Por un lado, quienes han sido entrevistades manifiestan un interés por la docencia, la escuela secundaria y el trabajo colectivo con adolescentes. Relatan que una de las razones por las cuales se inscribieron a las PCV se vincula con ello. Es decir, bisagras que permitieron el nacimiento de un proyecto de extensión que conecta y vincula a la escuela secundaria con la universidad nacional, al decir de Nicolás: “unir la escuela pública con la universidad pública” (32 años, voluntario en 2018) y que visibiliza

a la escuela pública, sus necesidades y demandas (Scarmato, 2020; Gómez et al., 2021).

Por otro lado, se pueden vislumbrar otras bisagras en tanto las PCV vinculan la extensión universitaria de la UNMDP y les estudiantes de diferentes unidades académicas. Es decir, una bisagra interna. Estudiantes con interés y ganas de realizar “algo llamado extensión”, pero sin saber muy bien qué era, cómo, ni a dónde recurrir. En todas las trayectorias universitarias, se puede observar que la extensión es incorporada recién en la mitad de la cursada de las carreras o al final. Asimismo, esta experiencia en extensión les permitió articular con otras funciones, como la investigación y la gestión (Gómez et al., 2019). En palabras de Alejandro:

me abrió muchísimas puertas, me abrió muchísimo los ojos y me dieron muchísimas ganas de hacer más, que bueno... me abrieron las puertas a ser becario, a hacer tareas de gestión e investigación, la verdad que me formaron como profesional, así que las PCV para mí fueron una catapulta... (voluntario en 2018)

Dentro del aula, Alejandro pudo analizar cuestiones que dieron lugar al nacimiento de un trabajo de investigación. Asimismo, otra de las entrevistadas pudo realizar un diagnóstico sobre su tema de investigación en la misma escuela donde hizo sus prácticas. Así, se generó una instancia en la cual se pusieron en juego herramientas de la investigación-acción-participativa (Fals Borda, 2009) sobre una problemática específica expresada por la directora de la institución. Desde las voces de las entrevistadas, podemos ver que la experiencia podría haber contribuido a pensar a la universidad desde la integralidad de funciones entre extensión e investigación.

En lo que respecta a las motivaciones para participar en experiencias de extensión se relacionan con la formación universitaria en términos generales. Esto es, la necesidad de realizar acciones más concretas en la carrera desde lo disciplinar, en contraposición,

o como salida, a la gran impronta teórica y abstracta que tienen las carreras en su conjunto. En las palabras de dos entrevistades:

faltaba la calle, me faltaba meter los pies en el barro desde la sociología porque eso yo ya lo hacía en las Guías, pero me faltaba como esa otra idea... esa otra idea, no, esa acción concreta, pero desde lo disciplinar. (Paulina, voluntaria en 2018 y 2019)

Y agregan:

este tipo de proyectos te hace recordar de lo importante que es la economía como ciencia social y en la transformación de la vida de las personas, entonces como que te aterriza un poco y no te quedas en cuestiones tan abstractas. (Nicolás, voluntario en 2018)

Esta noción de meter los pies en el barro (y en el barrio) nos recuerda la concepción educativa de Paulo Freire (1968; 1973) y nos recupera un principio fundamental de su epistemología: “la cabeza piensa donde los pies pisan [...] el aprendizaje se construye en el diálogo reflexivo e interpelador en y de la experiencia” (Andrada, 2020, p. 160). De esta manera, la experiencia de las PCV permitió poner en juego saberes disciplinares a la hora de realizar acciones en territorio. Este es un aspecto que les voluntaries destacan de los proyectos PCV, ya que, mientras algunas ya tenían experiencias en apoyo escolar, ollas populares, etc., no habían logrado integrar en sus acciones lo propio de la disciplina estudiada. Este es un elemento central de la extensión crítica: cooperar y construir colectivamente desde el rol como profesional de la universidad (Cecchi et al., 2013; 2009).

Escuchemos a Paulina otra vez:

Las PCV me brindaron eso, la posibilidad de hacer cosas, pero pensándome como una profesional, pensándolo desde mi disciplina, desde la disciplina que había elegido estudiar porque si no, yo las cosas las hacía igual, ya había dado apoyo escolar con las

guías, ya ayudábamos a gente del barrio, ya participaba en proyectos sociales, pero me faltaba lograr hacerlo como futura socióloga. (voluntaria en 2018 y 2019)

La necesidad de la formación en extensión crítica de les estudiantes resultaba fundamental, pero también en torno al proyecto en particular (Scarmato, 2020). Sin embargo, existen otros perfiles de estudiantes que se acercan a la extensión. En primera instancia, motivados por la posibilidad de hacer algo por les demás, ayudar de alguna manera, intentando dar consistencia a su manera solidaria de pensar el mundo desde acciones sociales concretas, con inquietud de tener experiencias de servicio social, militancia social, ayuda social y/o cooperación comunitaria y muchas veces sin saber cómo ni dónde recurrir; por lo tanto, la universidad es una posibilidad para ello.

Aquí se presenta una diferencia en el acercamiento a la extensión que se suma a la motivación de articular lo profesional. La extensión crítica busca coconstruir diálogos de saberes y saberes-haceres con el fin de crear un nuevo conocimiento en pos de una praxis transformadora de la realidad social de los sectores populares en sus problemas cotidianos (Tommasino y Cano, 2016; Cano Menoni, 2019, 2014). Las PCV vislumbran esa idea como horizonte: romper con la idea de la universidad como salvadora de la sociedad, Paulina plantea esa cuestión en términos de enojo y cansancio en torno a “esta idea de la Universidad como el salvador de la humanidad” (25 años, voluntaria en 2018 y 2019).

A su vez, el proyecto pretende intervenir en la realidad social. En ese sentido, podemos observar que las características que tienen las prácticas le llamaron mucho la atención a Nicolás, que nos relata lo siguiente:

una experiencia corta, muy concreta que por un lado me dejó sabor a poco porque me hubiera gustado seguir haciéndola, pero después no pude por los tiempos, pero muy alentadora y sentía

como que es un buen norte para la universidad. (voluntario en 2018)

Sus palabras dan cuenta de la posibilidad de las PCV de accionar ante ciertas necesidades de comunidades educativas, y, además, de las vicisitudes del territorio-escuela que no le permitieron una continuidad en su práctica, tales como ausencias de estudiantes o docentes, días de lluvias que no permiten a los estudiantes llegar y/o problemas varios que pudiera tener la institución ese día y que derivara en la imposibilidad de asistir. Ante estas situaciones cree que no pudo generar en su práctica el acompañamiento escolar y curricular sin interrupciones y que se convirtiera en un aporte mayor para los estudiantes con los que compartió.

La experiencia en extensión de las PCV transcurre mayormente en las escuelas ya mencionadas, en aulas con estudiantes y trayectorias educativas y escolares que ha requerido un acompañamiento diferente con el fin de fortalecerlas (Queirolo y Pozzoni, 2020; Scarmato, 2020; Gómez et al., 2019; Coronel et al, 2019; Scarmato y Queirolo, 2020). Una de las mayores cuestiones que hemos escuchado en voluntarios de todos estos años, es la importancia del “estar-ahí”, la presencia, en el espacio áulico, en la escuela. Esa expresión o categoría da cuenta de una dimensión humana y afectiva fundamental que se juega en lo escolar y en lo vincular que tiene conexión con la apertura, la disponibilidad y la escucha atenta y activa a los otros, ya sea en torno a cuestiones personales o escolares, es decir, una pedagogía del cuidado (Vázquez Verdera y Escámez Sánchez, 2010; Programa Nacional Aprender Enseñando, s/f). La presencia, pero también la permanencia, la sostenibilidad de nuestras prácticas, el compromiso, constituyen uno de los aportes destacados por los voluntarios, ya que plantean que donde más cooperaron fue en lo afectivo y vincular, en “el acompañamiento a los chicos, esa parte como afectiva de la educación” (Nicolás, 32 años,

voluntario en 2018). Por su lado, Alejandro también nos dice que lo más significativo fue:

quizás de esos tres cuatro estudiantes que se acercaron a mí en ese momento y probablemente tener una figura adulta que esté ahí escuchándolos, cuando el docente lamentablemente no tiene todo el tiempo del mundo para abordar esas cuestiones personales. (voluntario en 2018)

Asimismo, les voluntaries relatan haber aportado y hecho diferentes cosas junto a los estudiantes desde su rol: ayudarlos con la tarea escolar, sentarse con ellos (les motivaban a hacer los ejercicios más rápido o a dialogar), corregirles alguna cuestión disciplinar, brindarles motivación y organización, charlar con ellos. Les voluntaries encuentran ventajas en las características de su rol por dos razones: en su mayoría son jóvenes-adultos, entonces existe más cercanía generacional y, además, no tiene la figura de docente o docente evaluador, lo que conllevó a colaborar con ellos en el aula de otras maneras.

Además, plantean que desde su lugar pudieron colaborar en “el fortalecimiento de las trayectorias, de trayectorias concretas y particulares de jóvenes, pero también en acompañamiento a docentes, es decir, la experiencia docente concreta” (Paulina, 25 años, voluntaria en 2018 y 2019). Así, la cooperación se extendió también a los docentes. El vínculo con ellos fue diferente para cada quien: algunos fueron muy cercanos y cálidos, donde el docente le daba mucho lugar al voluntarie y surgía algún tipo de instancia de reflexividad y evaluación de la práctica docente y situación de aula (a modo de pareja pedagógica). Ocurría un dialogar con, un espacio de escucha y contención que los docentes no suelen tener. En otras ocasiones, el vínculo era más distante y/o donde los docentes les indicaron que hicieran lo que estuviera a su alcance.

Las potencialidades pedagógico-políticas de las PCV en pos de la formación integral

Las PCV constituyen un aporte pedagógico-político en pos de la formación integral de estudiantes universitarias (Gómez et al., 2018; Gómez et al., 2018; Coronel et al., 2019; Scarmato, 2020; Belber y Gelpi; 2020). En palabras de les voluntaries, les permitió visualizar y atravesar la universidad de otras maneras:

Me dio mucha esperanza que la Universidad haga algo tan concreto como preocuparse por la secundaria [...] a mí me sirvió mucho como para abrir la cabeza porque yo venía a hacer suplencias en el sector privado en la escuela privada, entonces conocer más un poco más el sector público, las escuelas públicas, me gustó mucho y me abrió mucho la cabeza. (Nicolás, voluntario en 2018).

Las palabras de Nicolás manifiestan un intento por transitar de otras formas el propio mundo formativo y profesional-laboral. Las experiencias en extensión forman en diversos sentidos, la vinculación con otros territorios y sus saberes y prácticas constituye un aprendizaje significativo y situado (Cecchi et al., 2013; Cecchi et al., 2009; Cecchi, 2008):

Me parece que está bueno aún si después hay un montón de gente no se quiera dedicar a la docencia. Me parece que las prácticas están buenas por eso, porque te da un roce con una realidad que te ayuda a ponerle una cara y darte cuenta que como es realmente ser docente... (Nicolás, voluntario en 2018)

Encontrarse con un territorio diferente, desconocido, o conocido, pero desde otra óptica, ya que hay voluntaries cuyas casas están ubicadas en las cercanías de las escuelas y, sin embargo, había espacios que no conocían o a los que no concurrían. En este sentido, Paulina nos relata: “es una experiencia profundamente enriquecedora para todos los y las estudiantes universitarios porque se en-

cuentran con un territorio y se encuentran con el mundo en el cual están, para el cual están estudiando” (voluntaria en 2018 y 2019).

Asimismo, las PCV favorecen la interdisciplina, uno de los voluntaries destacó el hecho que hubiera participantes de distintas carreras, que dieran lugar a la incorporación de diferentes miradas sociales, políticas, motivacionales y, a su vez, todas coincidían con el gusto por la docencia y con poder estar con los estudiantes en las escuelas. Nicolás nos cuenta:

En la formación me dio herramientas [...] me pareció muy lindo esto de la cuestión interdisciplinaria, esto de cómo hay gente muy capacitada que está dispuesta a entregar su tiempo y sus conocimientos [...] me dio un norte desde qué tipo profesional quiero ser, después es difícil cumplirlo, pero bueno, me entusiasma eso de gente que está dispuesta sabiendo mucho a bajarlo a una realidad muy concreta. (voluntario en 2018).

En todos los relatos de los voluntaries aparece la reconexión con la propia carrera o una afirmación de lo vocacional en lo profesional a partir de la vivencia de las PCV en tanto extensión universitaria. De esta manera, la extensión les ha permitido poder realizar actividades universitarias diferentes, más concretas, vinculadas con su carrera saliendo un poco del agobio y estrés de los parciales y, en ese proceso, la posibilidad de ir construyendo y forjando su vocación profesional. En ese sentido, la experiencia les permitió encontrar otra vez el “para qué” de estudiar una carrera universitaria en vinculación al sentido político que contiene la educación superior, es decir, la de formar profesionales “comprometidos” con el medio y el entorno del cual forman parte.

Reflexiones finales

La pesquisa intenta responder a la pregunta: ¿cómo son los sentidos y significados que le atribuyen los voluntaries del proyecto

de extensión universitaria Prácticas Colaborativas y Cooperativas Voluntarias en la Escuela de la UNMDP a dicha experiencia y las potencialidades pedagógico-políticas que estas asumieron en pos de una formación integral? En ese sentido, el trabajo comienza apostando por un título que da algunas pistas, pero no muchas. “Entre bisagras, puertas y pies en el barro” nos habla de articulaciones entre universidad pública-sociedad desde otro binomio que es: universidad pública-escuela secundaria pública.

De allí, emergen dos dimensiones de “*esas bisagras*”: por un lado, universidad pública, la extensión, estudiantes universitarios y escuela pública, estudiantes secundarios, docentes; y, por el otro, universidad pública, extensión universitaria y estudiantes universitarios. En este sentido, la puerta da cuenta de esta última relación. Lo que nos abre a reflexionar en torno a la contribución de las PCV en relación con la formación integral de universitarios. Lo cual nos lleva a la primera relación mencionada más arriba, ya que no hay extensión ni formación integral sin los actores sociales y comunitarios, en nuestro caso, sin las comunidades educativas. También, recupera la idea de “meter los pies en el barro” desde los conocimientos disciplinares.

Encontramos aproximaciones al aula potentes que permiten seguir desentramando los sentidos y significados que les voluntarios le atribuyen a su experiencia en las PCV. La presencia desde una pedagogía del cuidado y las diferentes acciones que les voluntarios realizaron son los aportes más destacados. Por último, incursionamos en observar qué potencialidades pedagógico-políticas se configuran en las prácticas, ligado a la reflexión sobre su contribución a la formación integral. En ese sentido, el paso por la universidad de una manera diferente, la posibilidad de visualizarse y proyectarse como profesional desde otros lugares y darle un sentido diverso en un reencuentro con lo vocacional. Un paso donde la interdisciplina resulta una herramienta posible para ejercitar la potencia político transformadora que no puede escindirse del quehacer ex-

Bisagras en papel

tensionista y de la necesidad de que las bisagras se sigan moviendo, las puertas, abriendo y los pies, embarrando.

Bisagras en la escuela secundaria: un paso intermedio hacia la formación docente

Lucía Belber y Joaquín Gelpi

En el presente artículo, analizamos las entrevistas de seis participantes del espacio de las Prácticas Colaborativas Voluntarias (PCV) durante los años 2017, 2018 y 2019 con el objetivo de analizar si, cómo y por qué constituyeron las PCV una instancia de formación docente alternativa a las instancias formales de los profesorados universitarios en la UNMDP. Indagamos en el impacto de dichas prácticas en la formación de profesores/as, por qué eligen realizarlas y cómo incidió esta experiencia en el voluntario en relación con su carrera docente. Asimismo, nos interesa conocer las distintas reflexiones surgidas en torno a la experiencia del o la extensionista. Creemos que este análisis nos permitirá afirmar la potencia de las PCV como instancia formadora de docentes de escuela secundaria. Para esto, llevamos a cabo procesos de intercambio (entrevistas) que nos permitieron profundizar este análisis. Por último, apuntamos a conocer si esa experiencia incentiva a los estudiantes de profesorados a volver a escuelas periféricas de la ciudad de Mar del Plata como una elección y un espacio deseado en el que trabajar.

Como se explicó en la introducción, entre el 2017 y el 2019 el proyecto de extensión, hoy enmarcado en el grupo de extensión Bisagras entre la escuela y la universidad, llevaba el nombre de Prácticas Cooperativas Voluntarias (PCV) y consistía en que un estudiante

de la UNMDP asistiera dos horas a la semana durante un trimestre a alguna de las dos escuelas públicas ofrecidas. Si pensamos en los roles tradicionales tanto de la escuela como de la formación docente, entonces podemos considerar la función del voluntarie de Bisagras como atípica. ¿Por qué atípica? Porque tradicionalmente, cuando un docente en formación asiste a una escuela desde la universidad lo hace a partir de dos funciones: la de profesor practicante, encargado de dar la clase, o la de observador. El voluntarie de este proyecto, en cambio, no solo observa, sino que también actúa, interviene, dialoga (tanto con los alumnos como con el docente) en acuerdo con el/la profesor/a a cargo. Por ende, su tarea busca adecuarse a las necesidades y dificultades a las que se enfrenta el/la docente frente a un curso determinado.

Para la elaboración de este texto, donde analizaremos el potencial del proyecto como formador de docentes comprometidos, realizamos entrevistas a voluntaries que participaron de este proyecto entre 2017 y 2019. Cada uno de ellos respondió a una serie de preguntas con relación a por qué se inscribieron en este proyecto, cómo llegaron a él y si creen que colaboró con su formación docente.

La extensión universitaria y la formación docente

Al momento de llevar adelante el intercambio con los voluntaries, comenzamos con una pregunta básica y, desde nuestra perspectiva, sumamente esencial: “¿Por qué realizaste las prácticas?”. Nos interesaba ahondar en la razón que conduce al estudiante a salir del espacio físico de la universidad por decisión propia y habitar una escuela, un barrio y un aula. En este caso, tomaremos como ejemplo algunas entrevistas que realizamos a participantes que asistieron a la Escuela N.º 53:

Las empecé porque me pareció una buena oportunidad para poder acercarme un poco más a las aulas, algo que recién hacemos al final de la carrera. Además, por el hecho de que está bueno conocer las distintas realidades de las escuelas, que no suelen ser las mismas de donde realizamos las prácticas finales. (Micaela, voluntaria en 2018)

En el caso de mi carrera, las prácticas recién las tenemos al final del trayecto pedagógico, cuando tenés todos los finales aprobados. Entonces me pareció que era una buena idea tener una experiencia previa en el aula antes de realizar las prácticas obligatorias. Además, es muy difícil poder empezar a dar clases antes de recibirse en el caso de Historia.¹⁷ (Florencia, voluntaria en 2017)

En este caso, las dos personas reparan en la necesidad de acercarse al aula por *motu proprio* y expresan un faltante en los planes académicos: el acercamiento al aula se da generalmente hacia el final de la carrera, cuando han terminado de cursar todas las materias. La mención por buscar lo que el estudiante llama “distintas realidades de las escuelas”, es un tema que ha surgido recurrentemente en las demás entrevistas. Por ejemplo, la siguiente voluntaria también hace referencia a buscar otros espacios para la práctica docente:

Hacía mucho que estaba buscando un espacio en la universidad fuera de lo que eran las materias curriculares. Primero había ingresado en otro grupo de extensión, pero no se adaptaba mucho a mis necesidades e intereses (por ejemplo, se asistía a colegios privados). Un compañero me recomendó las PCV, fui a la primera reunión que me interesó mucho, hice el seminario completo y después me dieron los horarios, por lo que pude continuar. (Emilia, voluntaria en 2018)

17 La persona entrevistada es estudiante de Historia.

Si nos centramos en los motivos que conducen a realizar las prácticas podemos notar que las tres personas buscaban una experiencia áulica específica. Dos de ellas no solo manifiestan el deseo de asistir a una escuela sino también a un tipo determinado de institución educativa. Por otra parte, en los tres casos se reconoce esa intención de acercarse al rol del profesional vinculado con cada carrera.

Sin embargo, no siempre ese objetivo se encuentra relacionado con el deseo de ser docente, sino que puede constituir una búsqueda de nuevas experiencias que permitan pensar el aula. Veamos las siguientes palabras de otra participante del proyecto:

No sabía muy bien qué era la extensión, pero [...] buscaba algún espacio en el que participar que me hiciera sentir que mi carrera era algo más que pura teoría. El año que hice las prácticas fue el tercero de mi carrera y yo ni siquiera estaba segura de querer enseñar en la secundaria (aunque en ese momento mi trabajo era dar clases particulares). Fui al seminario de preparación y me interesó la propuesta porque era algo diferente a dar clases, una de las escuelas quedaba cerca de mi casa y se había formado un lindo grupo de voluntarios/as. Además, venía del palo de la educación no formal (con el movimiento de guías scout) y me interesaba el trabajo con jóvenes más allá de una escuela que reprodujera desigualdades. (Amanca, voluntaria en 2018)

Este testimonio arroja distintas aristas: por un lado, la posición inicial, el no estar convencido de ser docente (más adelante veremos que eso cambia), por otra parte, aparecen temas como el cuestionamiento de la teoría y la búsqueda de un espacio más orientado hacia la praxis. Finalmente, el encontrar algo “diferente” a dar clases, es decir, buscar otro lugar desde el cual posicionarse como estudiante.

En las voces de los extensionistas se reconocen una serie de demandas sobre los momentos en que se ingresa al aula, como así también una decisión concreta de realizar prácticas en ámbitos no frecuentes. Tal es el caso de las escuelas ubicadas en barrios popu-

lares que, como hemos señalado, sufren ciertos procesos de postergación y exclusión por parte del Estado (Tommasino y Cano Menoni, 2016). Asimismo, los testimonios dan cuenta de cómo estos espacios alternativos se transforman en espacios personales y, en muchos casos iniciales, de formación docente.

Hemos comenzado indagando en las razones de buscar nuevos espacios. Ahora bien, ¿cómo contribuyen estos a la formación de nuevos educadores? Para analizar esta cuestión, realizamos la siguiente pregunta: “¿Creés que las PCV contribuyeron a tu formación como docente? ¿Por qué?”:

Sí, absolutamente. Primero porque me acerqué al aula después de muchos años que había terminado la secundaria y me encontré con un montón de cosas: las dinámicas de los chicos, pude ver cómo trabaja un docente, cómo se mueve en el aula, cómo prepara sus clases y la dinámica que se da en los pibes, el lenguaje que manejan, un montón de cosas que te hacen pensar que ya no arrancás de cero, sino que tenés un acercamiento previo. [...] Fue un choque de la realidad áulica que no me la esperaba, aunque la podía imaginar, pero eso es lo fundamental en el proyecto. Te da una herramienta muy grande porque te contribuye a que vos vayás creando tus propias estrategias a la hora de llevarles a los chicos actividades y de planear una clase. (Nahuel, voluntario en 2019)

La mayoría de los practicantes coinciden al valorar este proyecto como un aprendizaje significativo para su formación docente. Esto hace que, para algunos, las prácticas extensionistas se conviertan en caminos alternativos de formación porque, para la mayoría, es el primer acercamiento al aula empírica. Se trata de un momento en donde pueden ver desde dentro y sin ser evaluados cómo funcionan las dinámicas áulicas, donde pueden dialogar con docentes en ejercicio y con alumnos de la escuela secundaria sin cargar con las responsabilidades ni de profesor ni de estudiante de nivel superior. Estas experiencias, donde los extensionistas deben encontrar

su lugar dentro del salón, nos parecen sumamente enriquecedoras y complementarias para la formación docente universitaria, la cual puede tender a ser esquemática. Habitar el aula, aprender a adaptarse a los momentos y situaciones que surgen dentro de ella, a las necesidades del contexto, es esencial para quienes enseñamos en la escuela secundaria.

Por otro lado, también buscamos indagar sobre si las prácticas marcaron un cambio respecto a las proyecciones laborales y de qué manera. Véase la respuesta aportada por una voluntaria:

Al momento de hacer las PCV estaba totalmente alejada de la escuela a pesar de ya haber cursado todas las materias pedagógicas, donde solamente fui a observar cursos seleccionados por algún docente. Al momento de llegar me encontré con una realidad totalmente distinta. Un curso de seis estudiantes. Dos de ellas cursando embarazadas y con distintas problemáticas personales. Siempre fui consciente de esas cuestiones, pero la docente me permitió ver distintas maneras de atravesarlas y entender al estudiante. (Florencia, voluntaria en 2017)

El testimonio muestra que la experiencia no solo acercó al estudiante a “una realidad totalmente distinta”, sino que también contribuyó a su formación como futura docente. En este último punto, nos parece necesario destacar que esta cuestión no representa un mero beneficio individual en materia profesional, sino un aprendizaje que esperamos repercuta en otras aulas en el futuro.

Una instancia intermedia para la formación docente

En las entrevistas, pudimos identificar que una de las voluntarias entrevistadas definió su paso por el proyecto como una instancia intermedia. Este término, enmarcado en su testimonio, nos parece interesante tanto en lo que concierne a la extensión como a la for-

mación docente. La estudiante en cuestión analiza lo siguiente al pensar en Bisagras:

Yo creo que lo que tienen de bueno es que es un paso intermedio entre las prácticas del trayecto pedagógico y la carrera en sí. Lo que tiene de bueno es que no estás ni con la responsabilidad de tener un curso a cargo ni de planificar, ni de tener una nota encima, ni un docente observándote. Te permite relajarse mucho más, conocer a los alumnos desde otras perspectivas, es un paso intermedio que me parece que está buenísimo. Otro contacto con las aulas además de que en el caso de las PCV eran [...] en lugares muy específicos con problemáticas específicas donde se necesitaba otro docente más. (Micaela, voluntaria en 2018)

Estas palabras brindan varios aspectos para analizar. Primero, se destaca el hecho de que la práctica no se rige por los criterios tradicionales de evaluación. Pareciera que el no estar siendo evaluado permite una mayor libertad a la hora de desenvolverse dentro del aula. Asimismo, también se destaca el poder conocer al alumno de la escuela desde otra perspectiva. Esta puede constituir no solo otra mirada sino también otro tipo de vínculo dentro del salón. Podría pensarse incluso que esa participación sin estar a cargo del curso posee la potencialidad de combinar momentos de observación (acto que de por sí implica participar en el mundo estudiado) (Lincoln y Denzin, 2015) e intervención práctica en función de un objetivo cooperativo.

Está claro que cada práctica individual tiene sus particularidades debido a que en ella intervienen personas diversas con distintas subjetividades, independientemente de que siempre estén conformadas por voluntarios, alumnos y docentes de los mismos establecimientos. Esto implica que pueden existir experiencias dentro del proyecto que no generen como resultado instancias críticas de extensión y formación. Por ejemplo, pensemos en la posibilidad de que uno de ellos asista a la institución educativa desde la univer-

sidad y que no adopte una posición que busque construir aprendizaje situado. Seguramente, más allá de la configuración del proyecto, la práctica no podrá considerarse como una instancia crítica. Sin embargo, creemos que la mayoría de los estudiantes universitarios acceden al proyecto en busca de aprender de un contexto determinado y que los demás participantes (miembros del proyecto, tutores, directivos de la escuela, docentes, etc.) contribuyen a que la práctica adquiera una perspectiva crítica.

Sobre esta última cuestión, Tommasino y Cano Menoni (2016) expresan que, en instancias de extensión con estudiantes, pudieron constatar que “estos procesos mueven, conmueven e interpelan a los estudiantes en su rol como universitarios y futuros profesionales” (p. 15). Esto, expresan los autores, no es algo que suceda siempre debido a que se necesitan ciertas condiciones para que se dé, entre las que se encuentra englobarse en una concepción pedagógica en la que la extensión sea concebida como parte constituyente de la tarea educativa, además de un buen seguimiento y evaluación de la práctica extensionista.

Es importante recordar que los proyectos del grupo Bisagras prevén una instancia formativa a la manera de seminario, como así también un proceso de diálogo entre tutor/a y voluntario/a semanal. Estas instancias permiten, por un lado, la posibilidad de reflexión sobre la propia práctica y, por el otro, que el practicante no sienta su función como un acto aislado que finalizará en algún momento, sino que servirá a un propósito colectivo enmarcado en un proyecto específico.

Teoría, formación y ejercicio: el diálogo entre las posibilidades y limitaciones

Otro de los aspectos que pudimos identificar en las entrevistas es la necesidad de los estudiantes universitarios de acudir a la práctica con el objetivo de repensar el aula desde la teoría abordada en el ni-

vel superior. Algunos participantes del proyecto se han referido a las diferencias entre la teoría y la práctica y la lejanía entre estas. Veamos los siguientes testimonios:

Había terminado el secundario con una visión muy negativa de la escuela, viéndola como un espacio únicamente de reproducción (y lo poco que había leído para ese entonces de sociología de la educación, dícese Bourdieu, no ayudaba a problematizar esta idea). Después, al entrar en contacto con otras propuestas como la de Freire, fui generando la idea de que gran parte del problema de la educación eran los docentes, que no estaban comprometidos lo suficiente. Las prácticas me ayudaron a ver las contradicciones, situaciones adversas y problemáticas reales a las que nos enfrentamos como trabajadores de la educación. Esta “bajada a la realidad” de lo que pasaba en el aula me ayudó años después, ya en mi rol como profesora, a desidealizar tanto las posibilidades como las limitaciones con las que me encuentro. (Amancay, voluntaria en 2018)

La experiencia de las PCV contribuyó en mi formación en el sentido de entender primero que la universidad te da herramientas, pero no te da ninguna varita mágica, no te da la fórmula mágica de cómo hacer ciertas cosas desde tu profesión (ya sea la docencia u otra rama de la Sociología).¹⁸ Sino que te da ciertos marcos teóricos, perspectivas o estrategias bastante generales de cómo abordar ciertas situaciones laborales o situaciones de la realidad social. Después de ahí uno tiene que aprender un montón de cosas, miles de cosas en la práctica. (Selene, voluntaria en 2018)

Estas palabras arrojan una serie de problemáticas relevantes sobre la interrelación entre docencia, formación y teoría, sobre todo en lo que concierne a las percepciones que se construyen sobre la práctica docente al momento de estudiar en la universidad. Cuan-

18 La persona entrevistada es estudiante de Sociología.

do hablamos de práctica docente en este caso, nos referimos al rol que desempeñan los profesionales de la educación en su labor diaria, la cual suele estar afectada por condicionamientos diversos (sobrecarga laboral, imposibilidad de concentrar horarios en pocas instituciones, condicionamientos burocráticos, etc.). Es preciso aclarar que cuando hablamos de problematizar ese triple vínculo entre teoría, praxis y formación no negamos la importancia de la teoría, sino más bien de pensar su incorporación a la práctica a partir de experiencias significativas que impliquen un diálogo real con el territorio y que sirvan al diseño de situaciones futuras.

Este tipo de actividad de extensión, entonces, permite desde la praxis y la reflexión la construcción de una perspectiva realista que no necesariamente debe ser pesimista (véase que una de las voluntarias habla de “desidealizar tanto las posibilidades como las limitaciones”), sino que desde el acto de conocer y cooperar puede comenzar a analizar las posibilidades y estrategias de diálogo y transformación. Podría incluso pensarse que dicha tarea facilitaría lo que Freire (2015) llama “búsqueda del contenido programático”: “De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de libertad, su dialoguicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con estos” (p. 111).

Por otro lado, la práctica en conjunto con un profesional de la educación permite al voluntario establecer diálogos no solo con el estudiante sino también con el docente, lo cual implica también un aporte a este último como parte del proceso. Veamos como ejemplo el siguiente fragmento de otra de las entrevistas realizadas a una voluntaria que en dicho momento se encontraba transitando sus prácticas:

Hablando con la profe, se nota que ella ha tomado estrategias que nosotros como voluntarios y estudiantes tenemos, herramientas más frescas que contribuyen un montón a los profes que se re-

cibieron hace años. Supongo yo que los años te pueden ir dejando en una zona de confort y que venga alguien de afuera y traiga estrategias nuevas o viejas que ya han sido utilizadas, pero para volver a probar suma un montón, sobre todo porque la profe enseguida se prendió y me dio lugar para que yo las llevara adelante y todo el tiempo me está consultando qué podemos hacer. Creo que contribuyó sí a esos procesos y a los pibes también. (Nahuel, voluntario en 2019)

Se trata entonces de aportes genuinos que implican un beneficio para la comunidad educativa que recibe a les voluntaries. Los ejemplos citados nos muestran que su labor permite que las aulas incorporen aspectos valiosos como nuevas estrategias de enseñanza, acompañamiento en el aprendizaje de nuevas tecnologías (algo que en la actualidad es ampliamente demandado dentro de la comunidad educativa y que se traduce en los cursos de formación docente) y también un aporte en la escucha, otro elemento fundamental para las instituciones situadas en barrios populares. Asimismo, el aporte de enseñanza es recíproco, puesto que los voluntarios también hacen hincapié en los distintos aprendizajes que han adquirido a partir de sus experiencias. El “¿para qué?” de realizar prácticas de extensión en la escuela, entonces, se reformula a medida que los estudiantes atraviesan su recorrido, ya que allí es donde encuentran sus posibilidades de aporte y aprendizaje.

Conclusiones

Mediante el análisis de las distintas entrevistas hemos podido reconocer que este grupo de estudiantes revaloriza las PCV en relación con el impacto en su formación docente. La lectura y reflexión sobre los testimonios nos permite pensar que escaparle al currículum formal e inscribirse en un proyecto de estas características es una forma de aprender sobre lugares que no suelen estar presentes en el ámbito formal de la Universidad. Creemos que esto contribuye

a lo que Rebeca Anijovich (2016) llama una escuela con aulas heterogéneas: todos los estudiantes son diferentes y tienen derecho a recibir una buena educación, para esto necesitamos habitar las aulas reconociendo y atendiendo a esas diferencias. Incluso los educadores necesitamos aprender desde, por y para esas diferencias.

Para que se pueda llegar a un equilibrio, es necesario que se creen espacios dentro de las universidades que fomenten una inserción y constancia de trabajo en aquellos lugares con mayor demanda de acompañamiento, como es el caso de muchos barrios populares. Si los docentes se forman en ámbitos heterogéneos, se fomentará entonces una escuela heterogénea, siempre y cuando se busque enseñar en dependencia del contexto, entendiendo que no todos los estudiantes tienen las mismas necesidades.

Es evidente que una instancia de las características de este proyecto de extensión no alcanza para formar a un docente, puesto que este último necesita de la experiencia y la preparación para desempeñarse en el aula que se suelen brindar ciertas materias pedagógicas. Los aportes de los docentes y especialistas en cada área son fundamentales para la formación de un profesor, como así también la orientación y preparación de estos últimos a la hora de hacerse cargo de un aula.

Nuestra propia visión, complementada y definida por las opiniones de los voluntarios, nos lleva a pensar que lo que buscan y necesitan los estudiantes universitarios a la hora de crear su propio camino docente son experiencias relacionadas con su futuro laboral y, por ende, con las problemáticas que atraviesan a las instituciones escolares, muchas veces conflictivas. Nos referimos a instancias que conduzcan a futuros profesores a aprender de un contexto diferente a partir de la construcción de un saber empírico y que provoquen experiencias posteriores deseables (Dewey, 2004).

Finalmente, no podemos obviar que realizar este tipo de prácticas responde a una búsqueda personal y no a una obligación curricular. Los testimonios evidencian, dentro de esa búsqueda,

un deseo de transformación social y una perspectiva crítica que se construye y trabaja en distintas instancias, que implica un dar y recibir constante, como así también un aprendizaje y un aporte desde un rol diferente.

Reinventarse en la pandemia: los caminos de la extensión crítica del grupo Bisagras entre la Escuela y la Universidad en el bienio 2021-2022

Amanca y Scarmato y Nazareno Roselli

Una de las perspectivas de la extensión crítica es, indudablemente, la construcción conjunta con los actores y actrices del territorio; tanto en lo que respecta a las necesidades existentes como a las estrategias de acción que se lleven adelante. El año 2020 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) trajo consigo nuevas complejidades y desafíos a una relación cuyo entramado resulta, cuanto menos, complejo. En este sentido, como extensionistas y grupo de extensión recientemente articulado, se nos presentaron nuevos interrogantes: ¿cuál fue la situación de las escuelas con las que trabajamos durante la pandemia?, ¿cuáles eran los aportes en estas nuevas circunstancias?, ¿cómo llevar adelante estas construcciones y negociaciones en conjunto, teniendo en cuenta también las restricciones que teníamos como miembros de una Universidad que aún no había regresado a la presencialidad? Este trabajo busca recuperar algo de las trayectorias y estrategias que se lograron llevar adelante en el bienio 2021-2022 en torno a las acciones en territorio del Grupo de Extensión Bisagras entre la Escuela y la Universidad, desde las perspectivas diversas de las personas que forman parte del proyecto.

La sistematización de las experiencias constituye una instancia fundamental en el desarrollo de la práctica extensionista. Enten-

demos este momento, en consonancia con Jara (2018), como una revisión crítica de nuestra actuación en territorio, no como una reconstrucción meramente histórica, sino en términos analíticos. De este modo, se incluyen en este abordaje tanto la construcción de la demanda de los territorios (en este caso, de las escuelas N.º 53 Gregorio Nachman y N.º 59 Don Emilio), la planificación y la puesta en marcha de acciones concretas como así también su evaluación. Cabe resaltar, a su vez, la importancia que esta tarea de sistematización sea producto del encuentro de distintas voces y perspectivas de actores y actrices diversas que hayan participado en el desarrollo de los proyectos y actividades.

Es difícil hablar de lo acontecido durante los años 2021 y 2022 sin mencionar la pandemia del COVID-19, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante: ASPO) y los modos en los que estos dos acontecimientos impactaron en nuestras prácticas extensionistas. A la incertidumbre y espera de la primera mitad del 2020, donde estábamos expectantes sobre lo que sucedería, le siguió la preocupación por sostener los vínculos con las escuelas con las que trabajamos. De esta manera, fue necesario pensar qué acciones llevar adelante en pos de este objetivo, al tiempo que inventábamos herramientas para construir conjuntamente las nuevas demandas del territorio con actores y actrices con quienes teníamos contacto (mayormente miembros del equipo directivo). En este período, se logró realizar un diagnóstico participativo¹⁹ en el cual se evidenciaron las situaciones de ambas comunidades educativas. En los dos casos se hizo especial hincapié en las dificultades

19 El diagnóstico se llevó adelante entre los meses de octubre y diciembre del año 2020 a través de un formulario de *Google* construido de manera conjunta con integrantes de los equipos directivos de las comunidades educativas de las EES 53 y EES 59. El mismo abordaba temáticas tales como la frecuencia de conexión con sus estudiantes, las estrategias que habían implementado durante el ASPO y las preocupaciones que les generaba el siguiente ciclo lectivo, en 2021. La muestra estuvo compuesta por 30 docentes de ambas escuelas.

de conectividad y el desarrollo de estrategias que permitieran mantener el vínculo con el estudiantado.

A partir de esto, el 2021 inició como un ciclo lectivo completamente atípico. Las escuelas comenzaban a transitar el regreso a la presencialidad debiendo adecuar las condiciones del aula y cursada de sus estudiantes en grupos reducidos que asistían alternadamente al aula (las denominadas “burbujas”) creándose para tal fin el “Protocolo Marco para el regreso a clases presenciales” por resolución del Consejo Federal de Educación N.º 354/2020. Por otro lado, existía un reconocimiento de la situación problemática de la mayoría de las trayectorias educativas, denotando la necesidad de creación y aplicación de nuevas estrategias desde el Ministerio de Educación, con el fin de acompañar y fortalecer a aquellas. Para esto, se crea el “Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza”. Así, se implementó un mecanismo de categorización de alumnos cuyo rendimiento escolar requeriría mayor atención de la institución junto con la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas dentro y fuera del aula para abordar de manera eficaz cada singularidad de casos. Asimismo, la existencia de alumnos y docentes dispensados por cuestiones personales era frecuente, generando una multiplicidad de escenarios que se entraman configurando el territorio escolar.

Ante dicho panorama, fue necesario revisar nuestra propuesta y plan de acción como grupo de extensión. Por un lado, era innegable una transformación en la cotidianeidad de las escuelas, en la forma en que se desarrollaba el acto educativo y los modos en que se habitaban estas instituciones. Por otro, en las necesidades que presentaban estas comunidades y en las posibilidades que teníamos tanto de delinear colaborativamente como de llevar adelante un abordaje conjunto. En este trabajo, buscamos reconstruir críticamente cómo fue el proceso de retorno al trabajo territorial presencial en el bienio 2021-2022 para el grupo Bisagras. Para ello, nos encontramos en diálogo con dos actores que fueron funda-

mentales en esta construcción: la directora de la EES 53 y el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la EES 59. Presentaremos, a partir de estos encuentros, las nuevas modalidades de intervención que se llevaron adelante durante el primero de estos dos años y cómo fue el regreso a la modalidad clásica del proyecto durante el segundo.

Transformarse para continuar el andar

Alejándonos de una perspectiva de la extensión transferencista, consideramos que la construcción de la planificación y puesta en práctica de las acciones como extensionistas tiene que ser producto de una relación dialógica entre agentes territoriales e integrantes de la Universidad. La adopción de esta postura implica el doble esfuerzo de no presentarnos como poseedores de las soluciones a las problemáticas del territorio, así como tampoco, aceptar la palabra “en bruto”, es decir, de manera acrítica, adjudicándole carácter de verdad (Freire, 1976). La construcción colaborativa tanto de una demanda como de las acciones que se llevarán a cabo requieren un ida y vuelta entre, en este caso, las escuelas y el grupo de extensión para que el producto sea enriquecedor para todas las partes involucradas.²⁰ Pero no podemos dejar de mencionar que las escuelas se encontraban en el inicio del 2021 atravesadas por situaciones nuevas, dificultades previas (como las trayectorias debilitadas) que habían tomado nuevas formas, nuevos dispositivos de intervención y actores que se sumaban a las instituciones. En este marco,

20 Resulta pertinente mencionar la importancia que se le da a la integralidad de la formación en el proyecto (Tommasino, 2022). En este sentido, que las acciones desarrolladas en el marco del proyecto supongan un aporte en la formación de los participantes, así como en sus trayectorias y proyectos de investigación aparece en estas negociaciones que se mantienen con el territorio.

encontrar los tiempos para poder realizar este trabajo colaborativo fue todo un desafío.

Repensar nuestras acciones implicaba reconocer que, aun contando con un diagnóstico participativo pensado y realizado por el mismo grupo como principal herramienta, nos encontramos frente a un terreno incierto. En primer lugar, el territorio era distinto al que acostumbrábamos. La escuela, el aula, su composición, la manera de interactuar con los alumnos y cómo ellos interactuaban entre sí había sufrido drásticos cambios, no solo por los cuidados sanitarios, sino por la forma en que cada uno había transitado el ASPO previo a la vuelta a clases. Esto significaba dos desafíos: saber que íbamos a transitar un camino imprevisible y, frente a esto, no saber de qué manera prepararnos y formarnos junto con los valientes que desearan ingresar al aula.

Es necesario destacar que el territorio elegido es una porción de un espectro mayor, de un barrio, de una comunidad, en donde se dejan traslucir y se intentan abordar cuestiones exógenas a la institución. Nuestro territorio, ahora, era un lugar que solo podíamos conocer, tanto nosotros como sus autoridades y docentes, volviendo a habitarlo con cautela.

Con todas estas implicancias delante, buscamos pensar junto con las instituciones qué acción era posible llevar a cabo en función de las realidades de cada comunidad. A partir de esto, se configuraron al iniciar el año tres modalidades de intervención: por un lado, un acompañamiento en contraturno a estudiantes que tuvieran dificultades en algunas materias puntuales en la escuela N.º 53. Por otro, en la escuela 59, un acompañamiento virtual a estudiantes dispensados y un acompañamiento presencial a estudiantes cuyas trayectorias habían sido caracterizadas como TED/TEP durante el horario de clases.

El proceso de planificación de los talleres de acompañamiento en la EES 53 presentó ciertas complejidades, no solo en cuanto a la logística y operatividad (que resultaron inquietantemente

arduos), sino también, un replanteo de objetivos en relación con las formas de trabajo mantenidas hasta la emergencia sanitaria. El formato de participación hasta el momento se había mantenido a lo largo de las ediciones: un rol dinámico y de construcción personal de acuerdo con las demandas, predisposición y sensibilidad de quien lo ejerciera, acompañando a los docentes durante sus clases quienes estaban a cargo de generar la propuesta de enseñanza. Los talleres, en cambio, resultaron en un espacio donde la demanda era específica: fortalecer los contenidos de la materia en particular a los estudiantes con trayectorias debilitadas, y donde el rol ya no era de asistencia, sino como actor principal. De esto surgió el interrogante: ¿seguía siendo extensión crítica lo que hacíamos?

La modalidad de intervención presentó el riesgo de ubicarnos en un lugar en el que no queríamos estar: el del docente bancario que transfiere información en aras de “reforzar” a quienes no lo tenían. En las ediciones anteriores, ya desde la convocatoria, se remarcaba que los adscriptes ocuparían un rol innovador en el aula que no podría confundirse con la figura de un docente bancario. Se hacía hincapié en la posibilidad de participar de clases que no se correspondiera necesariamente con los contenidos de la propia disciplina para fortalecer la idea de que no entramos a la escuela a ejercer docencia, sino a generar nuevos espacios de diálogo entre saberes (Freire, 2015). A diferencia de los profesores a cargo de las aulas, quienes realizaban las prácticas no eran docentes, no eran pareja pedagógica, no eran ayudantes ni preceptores; su rol tomaba forma y se construía en el desarrollo mismo del trabajo territorial.

En segundo lugar, la modalidad de taller implicaba que los adscriptes se enfrentaran solos al aula, fortaleciendo la representación de que se trataba de docentes que venían a “darles información”. En tercer lugar, retomando las cuestiones exógenas al espacio físico institucional que atraviesan la cotidianeidad escolar, la coordinación de los grupos se vio dificultada por cuestiones disciplinares. Un gran componente de violencia mayor al acostumbrado fue

advertido por sus autoridades y equipos como efecto directo del aislamiento, cuestión que se volvió cotidiana en las aulas.²¹ Tal fue la magnitud, que uno de los talleres propuestos por nuestro proyecto debió ser cerrado luego de que a la voluntaria no consiguiera promover un espacio de intercambio y producción de saberes. Por último, y para ampliar sobre la dificultad de la logística y planificación de los talleres, la complicada tarea de encontrar los espacios físicos dentro de la escuela, la coordinación entre voluntaries, escuela y alumnos para realizar la convocatoria, el gran número de talleres a los cuales ningún estudiante se hizo presente y significó un gran esfuerzo y decepción para les voluntaries que no pudieron realizar su intervención y los talleres que debieron suspenderse por cuestiones externas, hicieron que pisar el territorio se convirtiera en una tarea, a veces, frustrante para quienes decidimos llevarla adelante.

A esta situación se sumó que, casi inmediatamente de que les voluntaries comenzaron a trabajar en el territorio, el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires implementó una política de acompañamiento a las trayectorias educativas denominada Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (en adelante, ATR). La escuela 53 recibió a partir de agosto un cupo de docentes que acompañaban en contraturno a estudiantes que tuvieran que recuperar los contenidos de algunas materias. De esta manera, un dispositivo gubernamental con una partida presupuestaria desti-

21 Resulta pertinente mencionar en este punto, que, en trabajos previos con algunos cursos de dicha escuela, ya se había observado en años anteriores la existencia de prácticas violentas en el trato entre estudiantes (Scarmato, 2019). Estas formas de hacer y vincularse (empujones, gritos, insultos) no eran percibidas como agresiones o violencias por quienes la llevaban a cabo y en algunos casos tampoco por quienes las recibían, pero sí contribuían a que no existiera en el aula un clima favorable de trabajo y buen trato. Asimismo, en la misma línea se observaron falencias dentro del sistema disciplinario escolar y su abordaje (Rosselli, 2019).

nada buscaba abordar objetivos similares a los de nuestra propuesta en las mismas franjas horarias. Si bien intentamos mantener los espacios de encuentro, la convocatoria de alumnos fue escasa ya que, los pocos que asistían, lo hacían en los espacios coordinados por docentes de ATR. Esto también significó una disminución en la convocatoria de voluntaries ya que encontraban en estos nuevos cargos, una salida laboral.

En el caso de la escuela 59, la experiencia estuvo dividida por la diversidad de actividades pensadas con y para dicha comunidad. Por un lado, en los espacios de acompañamiento virtual existió un momento inicial en el que el contacto con les estudiantes acompañades fue posible. El mismo se realizaba a través de *WhatsApp* y buscamos a través de esta herramienta no solo habilitar otra presencia en la experiencia escolar de quienes asistían a las escuelas, sino también, a les voluntaries que no podían ir presencialmente al territorio.²² Sin embargo, con el paso del cuatrimestre, el vínculo a través de mensajería se fue debilitando, sobre todo en aquellos casos en los que se reincorporaban a las aulas de su escuela. Eran comunes los mensajes que indicaban que la revinculación no presentaba una dificultad; reconstruir el rol de les extensionistas se volvía cada vez más complicado.

En cuanto a las acciones realizadas dentro del horario de clases, tuvieron un resultado más favorable. Cabe resaltar en este punto que quienes participaron en esta modalidad de acompañamiento, fueron desarrollando distintas estrategias y negociaciones con aquellos docentes que les recibían en sus aulas. Las experiencias realizadas dentro de las aulas sí lograron una continuidad hasta el final del ciclo lectivo.

22 A partir de esta modalidad buscamos incluir tanto a miembros de la universidad que se encontraran dispensados/as como a quienes no se encontraran en Mar del Plata por haber transitado la pandemia con sus familias en otras localidades.

El año 2021, terminó para el grupo de extensión con una mezcla de sentimientos, ya que se conjugaron en él, por un lado, experiencias positivas, en las que logramos el objetivo construido conjuntamente con las instituciones. Por otro, algunas acciones que tuvieron dificultad para sostenerse, tanto porque el medio a través del cual se desarrollaban no favorecía su sostenimiento (como en el caso del acompañamiento virtual) como porque se solapaban con otras políticas con las que coexistían. Asimismo, nos llevó a problematizar la construcción de lazos con integrantes de estas comunidades, poniendo en evidencia que la diversidad de actores y actrices se entraman en cada comunidad de formas particulares, configurando así territorios heterogéneos que requieren una revisión constante tanto en sus formas de análisis como de trabajo en el transcurso del tiempo.

Revisar(nos) para continuar

La evaluación en extensión puede entenderse, siguiendo a Cargnani (2017), como “un espacio para la reflexión, el acompañamiento y reconocimiento de las estrategias y transformaciones a las que asisten y de las que son parte los actores universitarios y la propia universidad”. En este sentido, el 2022 inició para el grupo de extensión Bisagras como un momento de profunda revisión en nuestra acción. Revisar las transformaciones que habíamos realizado durante el año anterior, poniendo en consideración no solo su utilidad y desarrollo, sino el modo en que nos habíamos visto atravesados por estas experiencias. También, poner a consideración qué era lo que le había sucedido a los agentes territoriales, así como qué nuevas demandas podíamos construir conjuntamente.

En este marco es que decidimos, previa coordinación con los equipos directivos de ambas instituciones, retornar a la modalidad original con la que había iniciado a trabajar el proyecto. No es menor el cambio en la denominación de estas acciones, que dejaron

de ser *Prácticas Colaborativas/Cooperativas Voluntarias* (título que habían tenido los proyectos desde 2017 hasta 2020) para comenzar a denominarse *Bisagras en acción*. Lo que había detrás de estas transformaciones era una intención de profundizar la propuesta de trabajo conjunto entre actores y actrices territoriales y universitarias superando la idea de ayuda. Se buscaba ir más allá de una cooperación/colaboración para llegar a una articulación real que potenciara los aportes que cada una podía hacer. Es por ello que la convocatoria a la comunidad universitaria se dejó de abordar desde un aspecto colaborativo y cooperativo, y dio lugar al concepto de convertirse en una “bisagra” que coordinara el movimiento continuo entre la Escuela y la Universidad. Fue necesario dejar de lado el paradigma de que la “educación pública” debe devolver o retribuir a la sociedad, y comenzar a comprender que la construimos entre todos y todas nos encontramos en constante transformación.

La participación de estudiantes ajenos a carreras de profesorado, en principio obedecía a la necesidad de formarse como docente de secundaria ante la inexistencia de espacios que ofrecieran esta posibilidad dentro de la propia carrera. Con el tiempo, tanto los voluntarios de carreras técnicas como quienes participamos activamente del proyecto, comenzamos a comprender que el habitar la escuela y el aula conlleva a crear y ocupar roles que exceden la labor docente. Cuestiones de gestión, análisis, comunicación, trabajo de campo para la producción académica, entre otros, se hicieron presentes como demanda y como efecto del crecimiento del proyecto a lo largo de los años, generando en estos voluntarios un crecimiento inmenso tanto en su carrera profesional como en su faz personal, orientándose a ejercer con otra perspectiva y otras formas su profesión, confirmando que quienes pisábamos el territorio estábamos haciendo realmente extensión crítica.

Dialogar para evaluar, evaluar para fortalecer

Desde quienes adherimos a la extensión crítica, el diálogo de saberes es reconocido como una metodología y una postura política insustituible. Esos saberes se conjugan no solo de manera binaria entre el territorio y los extensionistas, sino también entre sí. Es necesario destacar que cada extensionista de Bisagras ha llegado con su propio “saber”, con sus modos y métodos, su forma de pensar y sus objetivos a formar parte de un “diálogo”. Un proyecto que en sus inicios fue planificado para reforzar las trayectorias de una población específica, se convirtió en una conversación más amplia, en donde todas las voces han llegado a sumar y convertir una actividad de extensión universitaria en una verdadera “Bisagra” entre la Universidad y la Escuela.

Una actividad, un proyecto, un grupo de extensión, conforma para el estudiante extensionista el primer territorio a trabajar y su primer diálogo de saberes. Aprender a analizar y apreciar los conocimientos de quienes no comparten la propia formación, es de los principales desafíos a afrontar cuando uno comienza a transitar una experiencia de extensión. *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* ha comprendido, a los ojos de quienes tenemos el placer de formar parte, una posibilidad que nos interpela como personas, como estudiantes y como profesionales. En este sentido, la posibilidad de evaluar repensándonos en nuestra práctica y en el territorio contribuyó a ejercitar una mirada crítica no solo de la realidad social que intentábamos transformar, sino también de nuestra propia práctica, así como de los lazos que se formaban en el transcurso de la acción territorial.

Resulta fascinante que los territorios donde habitamos representen a su vez un diálogo completamente distinto. Existen charlas internas, conflictos, diferencia de métodos, de objetivos, de ideologías muy diferentes entre sí que hacen que una articulación exitosa sea doblemente placentera. La heterogeneidad que somos y la que

representa el territorio, vienen a hacerse una sola al momento de trabajar en pos de impulsar cada individualidad a volverse voz, a las voces a volverse diálogo, a los diálogos a cruzarse y formar uno aún más grande, más inclusivo y democrático. A esa enorme conversación, decidimos llamarla Extensión.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós Educación.
- Andrada, S. (2020). Formar estudiantes en el territorio: apuesta ética y política de la profesión. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social*, 3(2), 160-170.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Bassi Bengochea, A. I., Domínguez Cardoso, K. y Firsenko, E. (2022). Sobre habitar el rol de becarie de extensión en la construcción de un espacio colectivo. En R. Colacci, C. Huergo y P. Zelaya Blanco (Coords.), *Centros de Extensión Universitaria. Caminos que dejan huella* (pp. 48-69). EUDEM.
- Bazán, S. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En G. Funes, *Investigación y prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 199-212). EDUCO.
- Belber, L. y Gelpi, J. (2020). Experiencias potentes en el aula: la extensión universitaria como camino alternativo para la formación docente. En *Revista Espacios en Blanco. Actas II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública: democracia, derechos y justicia social* (pp. 1687-1700). UNICEN.
- Blanco, M. (2011). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos. Revista de ciencias sociales*, (38), 169-178.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Moacir Godotti, et al. (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). CLACSO.
- Camaño, S. (16 de marzo de 2023). ¿Quién quiere ser docente? *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/quien-quiere-ser-docente/>

- Cano Menoni, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO.
- Cano Menoni, A. (2019). *Cultura, nación y pueblo. La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cargnano, M. (2017). En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad. En C. A. de Santos et al., *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Cecchi, N. H. (2008). El aprendizaje-servicio en la educación superior. RSU, Compromiso Social y aprendizaje-servicio: puntos de contacto entre diversas conceptualizaciones. En *Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Educación Solidaria. Argentina.
- Cecchi, N. H., Lakonich, J. J., Pérez, D. A. y Rotstein, A. (2009). *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.
- Coronel, P. G., Escujuri, J. J., Gómez, M. N. y Salandro, L. L. (2019). La experiencia de Prácticas Cooperativas Voluntarias de la UNMdP: otra forma de habitar las aulas. En *Revista Espacios En Blanco. Actas II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública: democracia, derechos y justicia social* (pp. 524-538). UNICEN.
- De Sena, A. et al. (2012). La entrevista como modo de indagación social. Una experiencia compartida. En G. Gómez Rojas y A. De Sena (Comps.) *En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social* (pp. 75 - 98). Ediciones Cooperativas.
- Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (2015). Introducción al Volumen IV: Métodos de recolección y análisis de datos. En *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV.* (pp. 43-57). Gedisa.

- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* (J. Sáenz Obregón Ed.). Editorial Biblioteca Nueva.
- Díaz de Guijarro, E. y Linares, M. (2018). *Reforma Universitaria y Conflicto Social 1918-2018*. Batalla de Ideas Ediciones.
- Duarte Da Silva, L. y Alves, L. R. (2015). La Gestión de la Extensión Universitaria: una nueva sinergia entre los tres pilares de la educación superior universitaria. *Invenio*, 18(34), 9-22.
- Errobidart, A. (Ed.). (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico de la educación secundaria obligatoria*. Miño y Dávila SRL/Miño y Dávila SL.
- Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 001 RAU (2013). <https://www.mdp.edu.ar/attachments/category/126/Estatuto-UNMDP.pdf>
- Fals Borda, O. (2009). *Cómo investigar la realidad para transformarla. Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores. CLACSO Editorial.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización del medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gerlero, C. A. (2014). Los sentidos del Compromiso Social Universitario. Una aproximación a la construcción del estado del arte. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, 129-146.
- Gómez, M. N., Coronel, P. G. y Escujuri, J. J. (2018). Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela. En D. E. Herrero (Ed.), *Conclusiones de las VI Jornadas de Extensión de MERCOSUR. I Coloquio Regional de la Reforma Universitaria*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. http://extension.unicen.edu.ar/jem/Libro_JEM_2018.pdf
- Gómez, M. N., Coronel, P. G., y Salandro, L. L. (2019). Prácticas Cooperativas Voluntarias. En J. Aguirre, L. Proasi, y C. De Laurentis (Eds.), *Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel superior"* (pp. 366-371). UNMDP.
- Gómez, M. N., Scarmato, A., y Pozzoni, E. (5 de noviembre de 2021). Diagnosticar 2020 para repensar 2021: Las percepciones docentes so-

- bre la enseñanza durante la pandemia de Covid 19 en las secundarias 53 y 59 de Mar del Plata. *XIV Jornadas de Sociología. Sur, pandemia y después*, Buenos Aires, Argentina.
- Herrera Albrieu, M. (2012). Una mirada sobre la Extensión Universitaria en Argentina. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/10336/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huergo, J. A. (2004). La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación. En M. C. Laverde Toscano, G. Daza Navarrete y M. Zuleta Pardo (Eds.), *Debates sobre el sujeto. Perspectiva contemporánea*. (pp. 129-148). Siglo del Hombre.
- Huergo, J. A. (2006). Un modo de construir el compromiso social de la universidad. *Revista Tram(p)as*, 35. Universidad y Compromiso Social. Secretaría de Investigación Científica y Posgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Lapadula y Aguirre, J. (2022). Extensión universitaria, formación de docentes y profesión académica. Estudio exploratorio en académicos/as de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Extensión en Red* (13). <https://doi.org/10.24215/18529569e028>
- Lespada, J. C. (Ed.). (2007). *Enseñar y aprender en comunidades socialmente desfavorecidas. Propuestas transformadoras para la acción docente*. Instituto Superior de Formación Docente Almaguer.
- Ley 24195 - Ley Federal de Educación (14 de abril de 1993). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- Ley 26206 - Ley de Educación Nacional (14 de diciembre de 2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, Juan I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Mecé Editores.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 24(2), 19-36.

- Medina, J. M., y Tommasino, H. (Eds.). (2018). *Extensión crítica. Construcción de una Universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR Editora.
- Menéndez, G. (2013). La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. En A. Camilloni, M. Rafaghelli, M. E. Kessler, G. Menéndez, M. Boffelli, S. Sordo, E. Pellegrino y D. Malano, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 47-57). Secretaría de Extensión. Universidad Nacional del Litoral.
- Ortiz, D. y Sago, S. (2008). *Proyectos educativos en escuela urbano-marginales. Caminos posibles hacia un aprendizaje significativo*. Lugar.
- Piccini, G., y Gonzalo, M. (2017). *Proyecto Integrado de Intervención* [Informe del Equipo de Orientación Escolar]. Escuela de Educación Secundaria N° 59; Documento disponible en EES 59, Mar del Plata.
- Programa Nacional Aprender Enseñando. (s/f). *Pedagogía del cuidado. Ficha n° 6*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002341.pdf>
- Queirolo, M. S. y Pozzoni, E. O. (2020). Construir en el aula desde la extensión universitaria crítica: reflexionando a partir de las voces y la subjetividad del estudiantado de escuelas secundarias marplatenses. En *Revista Espacios En Blanco. Actas II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública: democracia, derechos y justicia social*. UNICEN.
- Sabuda, F. G. (2011). *Disparidades educativas como factor condicionante de la calidad de vida en el partido de General Pueyrredón* [Tesis doctoral, Universidad del Sur]. Repositorio Institucional Digital de la Biblioteca Central “Profesor Nicolás Matijevic” de la Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2282/TESIS%20-%20SABUDA%2c%20FG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scarmato, A. (2020). Tejiendo redes: las Prácticas Colaborativas Voluntarias como canal de comunicación entre la Universidad y la escuela. Una aproximación a la experiencia de la Universidad Nacional de Mar del Plata desde la mirada de la extensión crítica. En *Revista Espacios En Blanco. Actas II Encuentro Internacional de Educación* (pp. 729-740). UNICEN.

- Scarmato, A. y Queirolo, M. S. (2020). La percepción de estudiantes secundarios respecto del rol de voluntarias/os universitarias/os. El caso del Proyecto de Extensión “Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela” de la UNMDP (2018-2019)”. En P. E. Slavin (Dir), *Debates actuales en Filosofía y Ciencia Política en tiempos de Covid 19: XX Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Política* (pp. 403-414). Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Derecho.
- Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. CLAYSS.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación.
- 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.
- Tommasino, H. y Cano Menoni, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas del siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades* (67), 7-24.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Arocena, 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.
- Torres Pernale, M. y Trapaga Ortega, M. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y Perspectivas*. Paidós.
- Tünnermann Bernheim, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (4), 93-126.
- Vasilachis De Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación investigativa*. Gedisa.
- Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-18.

Vuksinic, N. y Méndez, J. (2018). A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación. *Revista Masquedós*, 3(3), 81-94.

Breve noticia de los autores

Lucía Belber es Profesora en Letras graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata, extensionista y cursante de la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. Dicta clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en diversas escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata desde el 2017. Participa en proyectos de extensión en la UNMDP desde el 2014 y es parte del Grupo de Extensión *Bisagras entre la escuela y la universidad* desde su conformación.

Pablo G. Coronel es profesor Adjunto en la asignatura “Planeamiento y Gestión Institucional”, Departamento de Ciencias de la Educación/FH- UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación HIPOGED/CIMED/ISTEC/UNMDP. Miembro de 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.

Juan J. Escujuri es Profesor Adjunto en las facultades de Derecho y Arquitectura de la UNMDP. Profesor Adjunto de la asignatura “Sistema Educativo y currículum” del Departamento de Ciencias de la Educación FH-UNMP. Miembro del grupo de Investigación HIPOGED-CIMED-ISTEC. Director del Grupo de Extensión *Bisagras entre la Escuela y la Universidad*. Actualmente, se desempeña como Secretario de Extensión de la Facultad de Derecho de la UNMDP.

Francisco Garegnani es estudiante de Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como docente en escuelas secundarias de

la ciudad de Mar del Plata. Participa como voluntario del grupo de extensión Bisagras en la escuela, desde su edición 2022 hasta la actualidad.

Joaquín Gelpi es Profesor en Letras graduado de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dicta clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en diversas escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata. Formó parte del grupo de extensión *Bisagras entre la escuela y la universidad* desde su consolidación hasta 2022 inclusive.

Valentina Giaconi se desempeña como docente de Historia en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata y como adscrita en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMDP. Forma parte del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) donde desarrolla su línea de investigación respecto a la inclusión de recursos lúdico-tecnológicos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Participó como extensionista de las Prácticas Cooperativas Voluntarias en el año 2019.

Mariela N. Gómez es docente, extensionista e investigadora. Ayudante graduada en el “Seminario de Prácticas Socio Comunitarias”. Además, desde 2006, se desempeña como profesora de Literatura y PDL en escuelas secundarias. Codirige el grupo de extensión *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* donde desarrolla y participa de acciones vinculadas a escuelas urbanas en contexto de vulnerabilidad socioeconómica desde 2017. Integra el Grupo de Investigaciones sobre Educación y Lenguajes (GRIEL). Como doctoranda (UNR) ha finalizado su tesis sobre los modos de leer literatura de jóvenes estudiantes de contextos vulnerabilizados y está a la espera de su defensa.

María Selene Queirolo es Prof. Univ. en Sociología, extensionista, tesista de la Lic. en Sociología y becaria de investigación tipo A de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Forma parte de proyectos del Grupo de Extensión *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* desde sus inicios. Además, como becaria de investigación, cumple funciones docentes en las asignaturas: “El Financiamiento de la Educación Superior Argentina y su incidencia en el despliegue de la Profesión Académica” y “Sociología de la Educación” del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Asimismo, es integrante del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA-CIMED-UNMDP). Como becaria y tesista está realizando sus investigaciones sobre las experiencias de extensión universitaria de estudiantes, su formación integral y el ejercicio de la profesión académica. También, actualmente, es docente del Plan FinEs en “Problemática Social Argentina”.

Amanca Scarmato es Profesora Universitaria de Sociología, extensionista y docente del departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente se encuentra cursando una beca doctoral de CONICET, sobre temáticas vinculadas a la violencia en escuelas secundarias. Forma parte de proyectos del Grupo *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* desde su conformación hasta la actualidad. Estas acciones fueron puntapié inicial para el desarrollo de tareas colaborativas de investigación con una de las escuelas en torno a problemáticas vinculadas con la violencia en la escuela, área temática a la que pertenece su tesina de grado. Trabaja también en escuelas secundarias. Se desempeña también como Voluntaria en la Asociación Guías Argentinas, destinada a niñas y mujeres jóvenes de todo el país.

Nazareno Roselli es abogado (Universidad Nacional de Mar del Plata), empleado judicial en el Fuero de Familia, docente en la cá-

tedra de Derecho de Familia de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMDP y referente de la Comisión de Capacitación y Formación de la Asociación Judicial Bonaerense. Forma parte de proyectos del grupo *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* desde 2018. Como estudiante cumplió el rol de Becario de Extensión en el Centro de Extensión Universitaria Dorrego entre 2020 y 2022 y como ayudante en la cátedra de Historia del Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la UNMDP entre 2020 y 2022.

Nahuel Ignacio Valdebenito es estudiante de Profesorado en Historia en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como docente en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata. Participó como extensionista en el proyecto de Prácticas Cooperativas Voluntarias en el año 2019 y del Grupo de extensión *Bisagras entre la Escuela y la Universidad* en el año 2021.



EUEM

Editorial de la Universidad
Nacional de Mar del Plata