

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
ESCENARIOS Y SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS

EDUCACIONES,
DES-EDUCACIONES
Y RE-EDUCACIONES

PALABRAS Y OTRAS EXPERIENCIAS

Bárbara Bequio
Paula Gambino
Cintia Lersundi
(COMPILADORAS)

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
ESCENARIOS Y SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS



EDUCACIONES, DES-EDUCACIONES Y RE-EDUCACIONES

PALABRAS Y OTRAS EXPERIENCIAS

Bárbara Bequio / Paula Gambino / Cintia Lersundi

(COMPILADORAS)

Diseño de tapa: Paula Gambino y Catalina Pignataro
Compilación y revisión: Bárbara Bequio, Paula Gambino y Cintia Lersundi
Edición y maquetación: Paula Gambino

Primera edición: Junio 2025

Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*

Directores de colección: María Marta Yedaide y Luis Porta
ISSN en trámite
Grupo de investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE)

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd)
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata



Este libro se publica bajo una licencia Creative Commons de Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY--NC--ND 4.0)

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, bajo los siguientes términos:

Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No Comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Sin Derivadas: si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - Departamento de Ciencias de la Educación - Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) - Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE)

Educaciones, des educaciones y re educaciones: palabras y otras experiencias; Contribuciones de María Marta Yedaide ... [et al.]; Compilación de Bárbara Bequio; Paula Gambino; Cintia Lersundi; Directores María Marta Yedaide; Porta, Luis; Prólogo de Paula Gambino. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2025.

Libro digital, PDF - (Colección Escenarios y Subjetividades Educativas / Yedaide, María Marta; Porta, Luis)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-229-9

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación. 3. Centros de Investigación. I. Yedaide, María Marta, colab. II. Bequio, Bárbara, comp. III. Gambino, Paula, comp. IV. Lersundi, Cintia, comp. V. Yedaide, María Marta, dir. VI. Porta, Luis, dir. VII. Gambino, Paula, prolog.

CDD 001.4



Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*

Directores de colección: María Marta Yedaide y Luis Porta

Comité académico:

Graciela Di Franco (UNLPam)

Silvia Grinberg (UNSAM)

Eduardo Langer (UNSAM)

Silvia Siderac (UNLPam)

José Tranier (UNR)

Daniel Suárez (UBA)

Comité editorial:

Federico Ayciriet (UNMdP)

Luciana Berengeno (UNMdP)

Paula González (UNMdP)

Luciana Salandro (UNMdP)

Marianela Valdivia (UNMdP)

ISSN en trámite

ISBN 978-987-811-229-9

La Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas* nace y vive para que las palabras que de tanto en tanto encontramos viajen con los vientos que nos empujan, en un tiempo convulso, pero a la vez preñado de esperanzas. Cada tanto, algunos nos encontramos y en el deleite de la buena compañía acuñamos historias que engendran vida, promesa de horizontes anchos y ambientes más hospitalarios. Nuestras reuniones quedan signadas por curiosidades, fuerzas erotizantes e impulsos de la imaginación y el deseo. Nuestras comunidades no son cerradas ni estables; aman los interterritorios, las promiscuidades, la cualidad transfectada de la experiencia vital. Mucho es bienvenido.

Les académicos que aquí publicamos nos sentipensamos poetas de la contemporaneidad; sólo podemos componer en/entre unas gramáticas que nos escriben y aun así nos entusiasma la posibilidad de encontrar un modo—en una palabra, una nota, un matiz, un tono o un gesto—de alterar lo instituido allí donde duele y nos duele. Y entonces cantamos a corazón abierto una verdad pequeña, contingente que, como un castillo de arena a orillas de un mar, se erige con alegría a pesar de la fatalidad de su destino. La Colección es puro anhelo. Una invitación a dejarse morir para vivir en plenitud una y otra vez.

Índice

Prólogo / Resistencias insistentes en la pregunta por lo educativo

<i>Paula Gambino</i>	3
----------------------------	---

Parte I. Reescribiendo la educación ambiental

La re-educación ambiental: palabras y otras tecnologías para las transgresiones pedagógicas que (nos) urgen

<i>María Marta Yedaide</i>	10
----------------------------------	----

Educación ambiental y conflictos eco-territoriales. Pedagogías del conflicto ambiental en el Delta del Paraná

<i>Luciano Iribarren</i>	19
--------------------------------	----

Experiencias de Articulación Educativa desde una perspectiva socioambiental (FCEyN/UNMDP)

<i>Fabrizio Oyarbide</i>	31
--------------------------------	----

Cuidando lo común: una experiencia colectiva de diseño de dispositivos pedagógicos

<i>Sara Ponce, Dolores Pazos, Nadia Rodríguez y Luciana Salandro</i>	37
--	----

Construyendo comunidad: experiencias pedagógicas resignificando lo ambiental

<i>Rosa Castillo</i>	50
----------------------------	----

Parte II. Extensión crítica como posibilidad

Repensar tramas formativas integrales. Aportes para el abordaje de la Extensión Crítica desde la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

<i>Paula Gambino</i>	55
----------------------------	----

Devenir semilla. Un itinerario posible en proyectos de inter-existencia

<i>Luciana Berengeno</i>	72
--------------------------------	----

Psicología Educacional y territorios escolares. Recuperando la subjetividad del rapto de la modernidad: hacia una esperanza in-disciplinadora

<i>Damián Rodríguez</i>	81
-------------------------------	----

Extensionar en pandemia: del des-concierto al des-cubrimiento

<i>María Concepción Galluzzi</i>	98
--	----

Sentidos y significados de la extensión universitaria en la escuela secundaria. Un estudio interpretativo sobre las experiencias extensionistas narradas por los/as/es voluntarios/as/es del proyecto “Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela” (UNMDP)

<i>Selene Queirolo</i>	106
------------------------------	-----

Quiénes experienciamos (en) este libro	115
--	-----

Prólogo

Resistencias insistentes en la pregunta por lo educativo

Educaciones, des-educaciones y re-educaciones: palabras y otras experiencias es el quinto volumen de la *Colección Escenarios y Subjetividades Educativas*. Presentamos un libro gestado a partir de las interpelaciones que atraviesan al Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE), radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde sus inicios, este Grupo actúa como un colectivo investigativo que es vivencial y rizomático. Primero porque aloja una amplia diversidad de interpelaciones y condiciones de posibilidad para la investigación, a partir de las múltiples experiencias y arraigos en torno a lo educativo de quienes lo integramos. También porque esa amplitud de puestas en acto de las preguntas de investigación arrima a participantes, ambientes y colectivos comunitarios con quienes accionamos política y socialmente nuestras inquietudes sobre los modos de ser/hacer territorios educativos.

La obra se encuentra atravesada por una pregunta común sobre los procesos de implicación vital y colectiva que tienen potencia educativa: ¿cómo se entraman y hasta dónde alcanza su tendido en la configuración de nuestras subjetividades? Su abordaje nos invita a sospechar y vigilar desde una mirada epistémica y política las formas en que nos hemos educado y cómo nos posicionamos al momento de habitar los ambientes —o cómo nos hemos vuelto *apropiados*, en palabras de Despret (2022). Desde allí aparece la búsqueda de la primera pregunta por el sentido y la sensibilidad de las cosas: ¿qué ha disparado importancias, afectos y repudios acerca de lo que nos rodea? ¿Cómo volver sobre los pasos de las educaciones conocidas? ¿Cómo des-educarnos para rearmarnos en nuevas re-educaciones? Y que estas re-educaciones resulten ser multiplicadoras, que suspendan el curso de los dolores sociales que sostienen su vigencia. Habilitar estos cuestionamientos también nos lanza a la búsqueda de nuevas estrategias de diálogo en los ambientes compartidos: desnaturalizar prácticas arraigadas, reencontrarse con los andamiajes históricos de nuestra realidad y detectar la potencia pedagógica de acciones vitales y comunitarias que operan en los entramados de la colonialidad y el capitalismo.

Este recorrido investigativo implica recuperar procesos de destitución y re-institución de sentidos sobre lo educativo (GIESE, 2020) a partir de dos cursos analíticos que dialogan

entre sí. Primero, conjuga la investigación (auto)biográfica narrativa y abraza un paradigma epistemológico que transparenta nuestra implicación subjetiva (Fernández, 2012), desmintiendo las condiciones de neutralidad en la investigación que por mucho tiempo se consideraron certeras y posibles. También nos guía en el conocimiento de otros modos de existencia (Souriau, 2017): contiene una forma pluralista de desentramar la inquietud por los gestos educativos que suceden en los intersticios entre la experiencia vital y la posición colectiva.

Las producciones que se presentan fueron gestadas entre el 2020 y 2022 en un entorno pandémico y de aislamiento, cuyas consecuencias perseveran en el bienestar psíquico-emocional y en la reconversión de los lazos sociales. También significó un ambiente propicio para la avanzada de las nuevas derechas y las discursividades exultantes de la posverdad. Asistimos a una sociedad del riesgo global (Beck, 1992), cuyos gestos se reconocerán por la fragilidad y la precarización de la vida y por la implosión social y doméstica de estas precariedades. Lo social implosionado (Barttolotta y Gago, 2023) encarama la crisis de certezas que hasta entonces eran consideradas un piso de acuerdos comunes: la legitimidad científica y el contrato social de la existencia de Estados garantes de derechos. Se dispara la hiperproductividad en medio de la emergencia, producto de la tergiversación de los tiempos y espacios que separan lo público y lo privado y del *terror anímico* que pone a la vida en constante riesgo de pérdida. Más allá de las políticas que atendieron a la emergencia sanitaria y económica, lo cierto es que nos encontramos con mecanismos de supervivencia en permanente estado de alarma, que le concedieron mayor atención a los convencimientos meritocráticos e individualistas que siempre se mantuvieron supurados en el intercambio social.

Entonces, estos escritos se contextualizan en un ambiente de paradojas duales, con decisiones que se vienen encontrando cercadas entre la exposición y la preservación, y entre la detención y la resistencia. De una u otra manera, ninguna de las enunciaciones que convidamos puede resultar aséptica a su tiempo ni a la implicancia pedagógica del performatismo pandémico. Tendremos que seguir indagando cómo recomponer las tramas de insurgencia y dolor social que quedan adheridas en los des/re-aprendizajes de estos tiempos.

Si la pandemia es una marca de época de las investigaciones contemporáneas, en esta publicación también lo son dos perspectivas epistémicas que se reiteraron de tal forma

en los intercambios que consiguieron transformarse en los ejes estructurales de esta compilación. En los últimos tiempos no es casual que insistan en aparecer siempre unidas y arrimadas a la pregunta por las (re/com)posiciones en lo educativo. La primera de ellas es la perspectiva socioambiental como configurante de los modos de existencia aprendidos en relación con los territorios, los ambientes y la naturaleza. Y en su devenir, con los enfoques y posiciones habitadas e impuestas acerca de la valoración, el cuidado, el uso y la distribución de *lo común*. Así, lo educativo ambiental contiene varias respuestas sobre las distancias y las posiciones de jerarquía creadas frente a otros que cuentan (Despret, 2022). La segunda perspectiva que se convierte en eje es el paradigma de extensión crítica como posibilidad de fuga de las educaciones andamiadas. Se trata de una reinención epistémica de la función de vinculación social de las universidades, que reivindica el carácter político de la producción académica y de los agenciamientos con los que se entrama. Desde ese lugar invita a sospechar de los códigos de neutralidad y garantía de progreso sobre los que se re-legitima la ciencia moderna, y a visibilizar los encubrimientos propios que la pueden volver cómplice de políticas y prácticas de crueldad. En el cruce con lo educativo, la extensión crítica nos abre escenarios para repensar los procesos de subjetivación que atraviesan la formación y la investigación, y nos propone transparentar las (des)implicancias que hacemos frente a y junto con saberes y experiencias sociales.

Estructura de la obra

La Primera Parte, *Reescribiendo la educación ambiental*, es inaugurada por María Marta Yedaide. En “La re-educación ambiental: palabras y otras tecnologías para las transgresiones pedagógicas que (nos) urgen” invita a una reflexión ético-ontológica del significado de lo ambiental y su cuidado, en relación con la marca educativa que dejan las vivencias instituidas e instituyentes atravesadas por el capitalismo y lo moderno-colonial. En clave de re-educaciones, trae el empuje de pedagogías rebeldes, uterinas, feministas y antiespecistas que emergen en cotidianos escolares.

Luego, Luciano Iribarren comparte “Educación ambiental y conflictos eco-territoriales. Pedagogías del conflicto ambiental en el Delta del Paraná”. Su escrito se ancla en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano para dar cuenta del proceso de reapropiación

social del territorio en clave eco-territorial que desde 2017 despliega la Cooperativa Isla Esperanza en la Reserva Comunitaria Isleña del Delta del Paraná, y que incluye la creación del Observatorio de Humedales Delta. Las actividades del OHD encarnan una fuerte potencia pedagógica para identificar la significación social que tiene la naturaleza en la vida de las comunidades.

A continuación, en “Experiencias de Articulación Educativa desde una perspectiva socioambiental (FCEyN/UNMDP)”, Fabricio Oyarbide nos presenta la sinergia construida entre las políticas de vinculación educativa que despliega la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UNMDP) y las interpelaciones de la extensión crítica para ampliar el campo de abordaje institucional hacia la pluriversidad de prácticas pedagógicas comunitarias/territorializadas que incluyen el sistema educativo formal y múltiples ámbitos sociales con potencia educativa en relación con la sensibilización socioambiental.

En línea con las articulaciones con comunidades educativas Sara Ponce, Dolores Pazos, Nadia Rodríguez y Luciana Salandro presentan “Cuidando lo común: una experiencia colectiva de diseño de dispositivos pedagógicos”. Describen la propuesta que desarrollaron en el marco del Proyecto de Investigación Interfacultades e interfunciones PI3cET "Nuevas Tecnologías para la Revalorización de los Residuos Plásticos: articulación público-privada e innovación para el desarrollo sustentable y el fortalecimiento de la producción y el empleo del sector del Plástico” (OCS 3502/20). En él, las autoras se implicaron en el diseño de dispositivos pedagógicos destinados a diversos niveles educativos de instituciones escolares con el fin de fortalecer las acciones de alfabetización crítica acerca de nuestro vínculo con el cuidado del ambiente, para recomponer un compromiso holístico con lo común.

Para finalizar la Primera Parte de la obra, Rosa Castillo nos invita a reflexionar en “Construyendo comunidad: Experiencias pedagógicas resignificando lo ambiental”. La autora revisita la experiencia plasmada por la *I Jornada de Reeducación Ambiental* (Facultad de Humanidades - UNMDP), en la que se intercambiaron recorridos y saberes que suceden en los cotidianos escolares en relación con el cuidado del ambiente y de lo común. Su escrito pone en valor los proyectos de comunidades educativas como disparadores para la resignificación de nuestro vínculo con la naturaleza y las alianzas que entran al sistema educativo con las organizaciones sociales para fortalecer sus estrategias pedagógicas.

La Segunda Parte, *Extensión crítica como posibilidad*, se inaugura con un capítulo de mi autoría: “Repensar tramas formativas integrales. Aportes para el abordaje de la Extensión Crítica desde la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación”. Allí abordo las articulaciones entre docencia, investigación y extensión que se movilizan en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), a partir de su posicionamiento epistémico-político y los puentes con su historicidad amputada por la última dictadura cívico-militar. Desde la reapertura de la carrera en 2019, la extensión crítica ha tomado un lugar clave para potenciar la democratización del conocimiento y los agenciamientos sinérgicos con experiencias educativas sociales. Por ello también recupero parte de la vinculación institucional que hemos desarrollado entre el Departamento de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión hasta el 2021, destacando la creación compartida de las *Jornadas de Intercambio Territorial*, que continúan vigentes.

A continuación, Luciana Berengeno nos comparte “Devenir semilla; un itinerario posible en proyectos de inter-existencia”. Indaga en los procesos de subjetivación que expresan una voluntad política colectiva y promueven re-configuraciones en la trama social contemporánea. En ello, *lo germinal* aflora como metáfora de lo que está en permanente eclosión, que deviene posible y cargado de futuro. La autora relee con este lente ontológico diversas experiencias de gestión cultural vivenciadas, en las que reconoce su pulsión de inter-existencia, de sustratos nutritivos que hacen sinergia en las prácticas comunitarias y configuran efectos performáticos.

Luego, Damián Rodríguez desarrolla “Psicología Educacional y territorios escolares. Recuperando la subjetividad del raptó de la modernidad: hacia una esperanza in-disciplinadora”. Allí se propone indagar en las limitaciones y potencialidades que tiene la conceptualización construida sobre la escuela como un dispositivo productor de subjetividades. Desde los enfoques de la Psicología de la Educación vuelve sobre una pregunta fundante: ¿para qué educamos? Y finalmente, nos preguntamos con él cómo convertir a lo educativo en un motor para (re)pensar el(los) mundo(s) que habitamos.

María Concepción Galluzzi aporta “Extensionar en pandemia. Del des-concierto al descubrimiento”. En este texto la colega revisita la experiencia como docente del Seminario de Prácticas Socio-comunitarias de la Facultad de Humanidades (UNMDP) durante el período de ASPO en 2020, a la vez que marca los dilemas y desafíos que atravesaron a los

procesos formativos situados territorialmente y que dislocaron el carácter epistémico básico de las prácticas. De allí, leemos, surgieron instancias de formación-diálogo-creación que accionaron la reinención de estrategias de enseñanza y de aprendizaje-servicio solidario. Y flota la pregunta acerca del ecotono-pedagógico configurante del territorio de las cursadas y de las prácticas, así como la centralidad que la afectividad tomó en el contexto pandémico.

Para finalizar, Selene Queirolo comparte “Sentidos y significados de la extensión universitaria en la escuela secundaria. Un estudio interpretativo sobre las experiencias extensionistas narradas por los/as/es voluntarios/as/es del proyecto ‘Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela’ de la Universidad Nacional de Mar del Plata”. Sistematiza la experiencia vivida en el Grupo de Extensión “Bisagras entre la Escuela y la Universidad” (Facultad de Humanidades - UNMDP) que desde el año 2017 se aboca al fortalecimiento de trayectorias escolares debilitadas. El proyecto involucra la cooperación de estudiantes universitarios que participan en clases de escuelas secundarias acompañando a los docentes y estudiantes. Así, resulta una experiencia formativa que promueve el aprendizaje situado y dialógico con los escenarios educativos que habita.

Antes de dejarles en compañía de cada uno de estos escritos, deseamos manifestar nuestro deseo para que su lectura avive la energía de las resistencias y construcciones colectivas que hoy desplegamos. Tendemos un puente entre las reflexiones suspendidas al finalizar la pandemia y un presente con aroma a urgencia, en el que las derechas privatistas se llevan puestos los mínimos acuerdos de la vida en común. Cómo llegamos a esto —o cómo retrocedimos— es una pregunta que nos hacemos en las plazas, los cafés y los choques, una pregunta que dice mucho sobre nuestra necesidad de comprender qué se deseducó en la sociedad, qué es aquello que no vimos a tiempo mientras confiábamos en el carácter indiscutible de nuestras certezas. Este libro no puede dar ninguna respuesta sobre esto, pero sí hacer algo por sostener el latido de esas resistencias insistentes que siguen accionando una pedagogía del alerta.

Paula Gambino

Parte I

Reescribiendo la educación ambiental

La re-educación ambiental: palabras y otras tecnologías para las transgresiones pedagógicas que (nos) urgen

María Marta Yedaide

Primero, algo sobre las palabras

Comenzaré por hablar de las palabras que tenemos, y de esa peculiar vocación por encontrar entre ellas a las otras, a esas que urgen y hacen falta. Camino con sigilo y algo de coraje tras la huella de rebeldes de la talla de Marlene Nourbese Philips y Gloria Anzaldúa ¹, con el firme propósito de transgredir tantas normas como sean necesarias para componer un surco semántico capaz de anidar las semillas de lo apenas sospechado pero profundamente anhelado. Hay un mundo que va agonizando y lo instituido pide ser alterado, hecho verbo nuevamente a golpe de imaginación y deseo.

Uso un prefijo y un guion para dar a la *educación* el tono iterativo que la constituye; la entiendo como una tecnología social primaria que se vale de la transmisión interrumpida (Hassoun, 1996) para legar y profanar, a la vez, los bienes sociales transmutados en esos repertorios discursivos que en cada tiempo y espacio definen unos horizontes de inteligibilidad (Angenot, 2005, 2012). Siempre estamos siendo educados, todo educa y nos educa; en un proceso ubicuo, permanente y primario desarrollamos orientaciones hacia las cosas en los sentidos de aquello que con fuerza instituyente se nos presenta repetidamente (Ahmed, 2019). Todo conocimiento social es, ante todo, un contenido. Puede no tener la condición explícita del currículo declarado, pero es de todos modos enseñado y aprendido en la vida común.

Pensar y proponer una re-educación es entonces redundante pero aun así eficaz, espero, como gesto recordatorio: lo que sabemos y creemos está siempre dispuesto a ser intervenido, interrumpido (Flores, 2013), profanado, performado en otras direcciones para crear otras orientaciones (Ahmed, 2019). Cuando los hábitos adquiridos se muestran

¹ Sus obras, *She Tries her Tongue: Her Silence Softly Breaks* y *Borderlands La Frontera*, respectivamente, son paradigmáticas de esfuerzos por alterar las normas del lenguaje en pos de conmovir sus instituidos y hacer lugar para lo que al nombrar obturan.

cómplices de la salvaje inhospitalidad, aprovechar esta cualidad de lo educativo nos vuelve a conectar con la esperanza como necesidad ontológica (Freire, 2005).

Hablar de lo *ambiental*, particularmente, delata la marca moderno-colonial de las matrices de inteligibilidad que se nos han encaramado en el mirar y han abducido por siglos nuestros puntos de vista. El Hombre se muestra en esta opción perceptual como algo pasible de ser recortado del resto y puesto en relación jerárquica, además, respecto de ello. Que sea Hombre —así en mayúsculas y allí donde podríamos hablar también de mujeres, trans, binaries, disidencias, etc.— también dice mucho de las heterarquías que signan la colonialidad del saber (Grosfoguel & Cairo, 2010; Lander, 2001). En esta mirada Humanista, binaria y antropomórfica, el Hombre cuida o destruye algo que le pertenece, que le es dado a la Razón para su conocimiento, su comprensión o su control. Su condición de testigo modesto (Haraway, 2004) lo exime de responsabilidad por aquello que pronuncia y su supuesta subjetividad esconde el acto de poder implícito en la creación de lo otro como Objeto.

De la mano de los giros descoloniales y queer, además de las ontologías emergentes, los nuevos materialismos y las revoluciones epistemológicas y ontológicas gestadas por las propias ciencias —alguna vez distinguidas como naturales y sociales—, las particiones empiezan a mostrar sus cualidades ficcionales. Se hace cada vez más difícil sostener la ilusión de los bordes y las transfecciones parecen más fieles a la hora de describir la promiscuidad con que se comporta —y crea, indisociablemente— lo vivo (Barad, 2007). El contenido “ambiente” se muestra incapaz de ser enjaulado en las ya viejas taxonomías y los enredos desafían la posibilidad de pensar en la unidad, en los enteros. En el último tiempo, un virus microscópico, invisible y letal se ha transfectado entre/con las condiciones físicosocialesafectivasespiritualesetcéterasinterminables de nuestra existencia. Parece necio insistir en las separaciones y en la supremacía de lo Humano en este escenario; lo que venía gestándose se ha vuelto obscenamente evidente.

También convendría abrir y preguntar(se) a la palabra *cuidado*, tan frecuente en el concierto semántico de lo ambiental. No solamente por el estatus tácito establecido entre quien cuida y lo que es cuidado (y aquí “quien” y “lo que” señalan ya una operación binaria desigual, hija del Sujeto-Objeto cartesiano moderno-colonial), sino también por la función social reguladora del cuidado, que suele anudarse a un régimen de control histórico (Crosa & Song, 2019). En la economía emocional contemporánea, el cuidado señala en la

dirección de un peligro que también es creado en la vida común: cuidar lo ambiental vuelve visible una condición de abuso. Cuando “cuidar” asume significantes que no se reconocen cómplices de las violencias generadas, la profilaxis implicada corre el riesgo de reificar aquello que se condena.

Estas palabras —educación, ambiental, cuidado— son, como todos los conceptos, simples hábitos (Nordstrom, 2018). Su eficacia reside tanto en la efectividad del poder político investido en su instalación como en su iteración y eventual automaticidad. Para desanudar la imaginación política es necesaria una extranjerización, una incomodidad desalienante que nos perturbe lo suficiente (Cuello, 2018). La pregunta, entonces, se vuelve hacia la escuela ². Una institución cuya legitimidad viene sistemáticamente asediada, pero que cuenta con ciertos seres intencionados en poner consciencia allí donde corre lo naturalizado (Freire, 2002) y con ese tiempo indispensable para la alteridad (Skliar, 2019).

Me pasó en una escuela

Cuando tenía 20 años daba clases de inglés en una escuela privada en Mar del Plata. Una mañana, mientras esperaba con los estudiantes la orden de entrar a los salones, una niña me dijo:

-Teacher, ¿vos sabés que matan animales para hacer camperas como esta que tenés?

Yo estaba impecable... Así éramos “las teachers”. Un grupo distinguido-distinguible del resto, tanto por los atuendos como por el porte. Livianas con nuestra hora de clase “suelta”, que hacía fácil abandonar a la maestra del grado la responsabilidad de esas niñeces, nos libraba del tedio del tiempo interminable, la rutina asfixiante del reloj que se demora demasiado en dar la hora del alivio y el goce. Además “las teachers” nos sabíamos poseedoras de un saberpreciado, guardianas de una tradición todavía no impugnada, rodeadas de un prestigio pirata pero eficaz, productivo de estatus.

Y entonces así me paraba yo, fresca e impecable, sobrevolando lo escolar como embajadora de otra vida. Triunfante. Hasta que escuché esa pregunta.

² No haré distinción entre niveles educativos; “escuela” nombra acá a todas las instituciones cuya función explícita es enseñar contenidos de valor, las cuales compiten por supuesto con otras agencias de producción cultural con otros encargos sociales.

Había notado los carteles en la escuela; era la época de los “proyectos”. Algo de “eso”, lo que había dicho esa nena, se había instalado. Comprendí, recién ahí, dos cosas importantes: ya no era joven, a pesar de mis 22, porque el horizonte ya no se me ofrecía espontáneamente. Lo que venía, lo que podría ser, llegaba a mí a través de estas niñeces. Ellas tenían ahora la frescura para las agendas hasta hace segundos insospechadas, el verdadero poder de la creación, la imaginación despierta y alerta. A mí me habían crecido hábitos. Y me aletargaban. Tal vez era el precio de la afirmación laboral, de la conquista de un lugar social. Mi camino me había conducido allí pero a precio de extraviar el don de ver por primera vez.

Lo segundo que sentí parece contradictorio. Sentí que la escuela, al final, servía. Parece que ni yo creía en ella, ni siquiera en mis comienzos como docente novel. Pero esos pibes y pibas estaban haciendo preguntas que habían sido propuestas en la escuela. Eran esos proyectos, esa moda curricular de los 90 que anudaba ecología, inglés e informática a la Modernidad Civilizada Avanzada del Primer Mundo, lo que había propiciado la apertura de lo automatizado y la toma de conciencia.

No es exagerado decir que allí aprendí que era posible re-educar desde la escuela, aunque luego comprendería que nunca de forma gratuita, absoluta o desinteresada.

Una lectura en clave de posibilidad

Hace largo tiempo que la/os pedagoga/os crítica/os insisten con el lenguaje de la posibilidad; era ya en los 80 una batalla expresa que intentaba re-equilibrar los juicios frente a las intenciones reproductivistas y las pulsiones hegemónicas de las instituciones. A pesar del correr de los años y los cimbronazos epistémicos de lo descolonial, la confianza en la escuela como esfera pública contrahegemónica —para usar la caracterización de Henry Giroux (1983)— ha tenido enorme arraigo en el repertorio de los Grandes Relatos que imantan las siempre inacabadas configuraciones identitarias de docentes (Yedaide, 2021a; Apple, 2015). A pesar de la complicidad con el Estado, la escuela sigue ofreciéndose como tiempo (Larrosa, 2016) y oportunidad para interrumpir opresiones (Freire, 2002).

Decíamos al principio que entendíamos la educación como una tecnología social ineludible; tal vez convenga ahora aclarar que también reconocemos que el dispositivo

escolar moderno (Grinberg & Levy, 2009) sólo disputa una porción de la circulación del capital social y cultural implicado en nuestros tiempos. Los rivales de la escuela son muchos y poderosos, pero hay una reserva de poder concentrada en la intencionalidad pedagógica que no conviene subestimar. Como sugiere bell hooks al citar a Chandra Mohanty, la enseñanza y el aprendizaje como prácticas políticas sistemáticas movilizan eficazmente la exposición y reivindicación de conocimientos subyugados (hooks, 1994).

Confiamos, entonces, en el tiempo-espacio de lo escolar y en los actores que allí pueden devenir autores para la interrupción de disposiciones semánticas y la activación de las operaciones políticas del lenguaje (Flores, 2017). También y solidariamente, declaramos nuestra fe en las pedagogías rebeldes, transgresoras, intranquilas y obstinadas que hacen las preguntas urgentes para disolver necro-automatismos y disponer(nos) hacia nuevas orientaciones.

Una de las cuestiones medulares que la pedagogía acerca al terreno de las re-educaciones que anhelamos es la comprensión de la ignorancia como algo radicalmente distinto a la ausencia de conocimientos (Sedgewick, 1990). Esto es sustantivo en la definición curricular de contenidos que deseen abordar las condiciones de vida planetarias (aquellos revueltos macro y micromoleculares que integramos y nos integran). También nos recuerdan que el conocimiento no es sólo verbal ni racional, sino corporal, sensible, relacional, territorial; requiere de claves interpretativas históricas, biográficas y culturales, y consiste en unas imágenes –imaginadas siempre, pero que al ser investidas de legitimidad social abrazan la amnesia de su génesis. Conocer es actuar y performar sentido social; en la iteración y la autoridad los conocimientos construyen los hábitats que nos dan refugio y tranquilidad afectivoemocional (Ahmed, 2019). Para disputar el ritual (Berardi, 2018) podemos propiciar ritmos disonantes, desorientadores, extraños.

¿Podría ser ese el gran cometido de una pedagogía? ¿Vale nombrar a la pedagogía como tecnología de la intención? ¿Un modo de reponer conciencia en la circulación de ciertos hábitos para advertir dónde suelen colocarse los acentos y con qué costo? Hace un tiempo propusimos hablar de Pedagogías como prácticas de re-distribución de la autoridad social (Yedaide, 2021a). Hoy reivindicamos pedagogía/s comprometida/s (Hooks, 1994), que en términos de re-educaciones ambientales no eludan las cargas semánticas heredadas ni renuncien a su disputa.

Sostendremos que una pedagogía comprometida en la “responsabilidad por lo común” —y así acuñamos provisoriamente una imagen alternativa al “cuidado de lo ambiental” — necesita, también, de teoría/s biografizada/s, de poesía y de decisiones didácticas lúcidas. Por supuesto que descartamos —por moderno-colonial pero también por inconveniente— la tan popular fractura entre teoría y práctica, reconociendo que nuestros relatos —todos ellos, incluyendo aquellos que se invisten de autoridad social y reconocen como teorías (Yedaide, 2021a)— son prácticas performativas, ontogenéticas. Tienen, como muchos de nuestros actos, una vocación retórica y se empeñan por participar en la construcción de ciertos mundos. Logran, también, avales y eventual autonomía y se distancian con demasiada frecuencia de sus originales condiciones de producción (Yedaide, 2021b). Cuando las teorías se des-territorializan y se des-encuerpan crece el riesgo del autoritarismo. De allí la urgencia de la biografía.

Una teoría inscrita en la historia personal es, en primer lugar, conmovedora. Cuando bell hooks cuenta “llegué a la teoría porque estaba sufriendo” (1994, p.59), nos convoca en nuestra común fragilidad y nos recuerda que finalmente una teoría es una explicación que nos alivia. La reposición de lo personal, además, hace creíble a una teoría y brinda la posibilidad de que otros se vean y reconozcan, inaugurando conexiones sensibles indispensables para ejercer la responsabilidad afectiva que honra la experiencia vital. Reconocerse, sentirse parte y acompañar/estar acompañado bien podrían constituir los contenidos primordiales de un currículo respetuoso de lo común.

La poesía parece igualmente necesaria. No hace falta crearla sino reconocer su papel central en la constitución de nuestras historias sobre la experiencia vital. La imaginación, creativa y erótica, se expresa espontáneamente; su desautorización en las tecnologías científicas de la modernidad-colonialidad (Haraway, 2004) nos deja innecesariamente huérfanos de magia. También, entonces, el reencantamiento con el mundo parece indispensable en el afán posthumanista de inscribirse en el orden mayor de lo vivo (Braidotti, 2015).

Las decisiones didácticas, finalmente, se muestran en alianza con estos movimientos que, con otros, intenciono. Los modos cotidianos de disponer el encuentro, priorizar los contenidos, habilitar las voces, estimular los sentidos, despertar las ilusiones, reconocer las relaciones asimétricas, inspirar y habilitar las rebeldías, todo ello construye, también, orientaciones. Las prácticas que proponemos en las aulas y las instituciones condensan

creencias y colaboran en la reinstitución o destitución de ontologías. Vale la pena atender a la invitación de bell hooks también allí, cuando nos convoca a poner conciencia en aquello que hacemos/queremos que suceda y eludir la tendencia a la sobre-especificación y tecnificación de lo didáctico para aprovechar su potencia pedagógica.

¿Unas pedagogías uterinas para la responsabilidad por lo común?

Insisto con la idea de lo uterino para la pedagogía (Yedaide, 2019). Lo propuse hace un tiempo porque el útero es una imagen potente de la fuerza creadora de la vida, como es el corazón de un volcán o un manantial. Pero también porque el útero sangra y se torna maloliente y, porque al hacerlo, expone la transfección ineludible, incluso incómoda, entre todo lo que existe.

Entonces, unas pedagogías uterinas podrían hablar, también, de lo no tan bello o fácil. Hay afectos y emociones que hemos aprendido a rotular como negativas y cuyo ocultamiento o solapamiento obtura la posibilidad de reconocer una parte importante de lo que cuenta. Reaprender conlleva, como dice Sara Ahmed, el abandono de una parte de sí, el exilio de una emoción tranquilizadora, el éxodo de un lugar seguro. Tal vez haya que disponer invitaciones a explorar lo feo. Mirar de frente al miedo podría rescatarnos del *pinkwashing*, de la amnesia, la miopía intencional, la mentira. Como se deja leer en Virginie Despentes (2021), la rabia puede ser productiva; educa. Quizá la verdad, menos atractiva o seductora a veces, imperfecta y contradictoria, traiga de regalo un desplazamiento hacia otro mundo.

La pandemia ha hecho la experiencia contemporánea transparente: estamos deshonrando nuestras relaciones con el resto de lo vivo. Algo necesita ser desaprendido; algo requiere ser reeducado. Las escuelas y las pedagogías son aliadas en la construcción de prácticas sociales disruptivas, con potencial transformador. Propongo que nos impliquemos en preguntar, abrir, desorientar.

Espero, finalmente, que hablar de pedagogías uterinas también nos habilite a excitarnos. Poner en jaque lo familiar puede traer un entusiasmo para vivir el aula a flor de piel, sacudirnos de la modorra de lo establecido y decidir que lo que falta, lo que sigue siendo urgente, puede empezar a componerse en la escuela, con seres erotizados que celebran la vida y se hacen responsables por abrazarla.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Editorial Caja Negra.
- Angenot, M. (2005). Fin de los grandes relatos, privatización de la utopía y retórica del resentimiento. Trad. Norma Fatela. *Revista Estudios*. N° 17. Pp. 21-34, CEA. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 2(2), pp. 29-39.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Berardi, F. (2018). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. CABA: Caja Negra.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Crosa, J. & Song, E. (2019). Narrativas de desencanto. Pensar los límites de las políticas del cuidado. *Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso de la DDyH*, 3(5), pp. 1-15.
- Cuello, N. (2019). Presentación: El futuro es desilusión. En S. Ahmed. *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. CABA: Caja Negra.
- Despentes, V. (2021). *Teoría King Kong*. CABA: Literatura Random House.
- Flores, v. (2013). "Interrupciones". Ensayos de poética activista. *Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Flores, v. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grosfoguel, R. & Cairo, H. (2010). Descolonizar los sueños de la razón para dejar de producir monstruos. En H. Cairo & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Haraway, D. (2004). Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. *HombreHembra@_Conoce_Oncorrotón®: Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.

- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. (2a Ed.), Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), pp. 215-226.
- Nourbese Philips, M. (1988). *She tries her Tongue: Her Silence Softly Breaks*. Cuba: Casa de las Américas.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the closet*. Los Angeles, Berkeley: University of California Press.
- Sklair, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. CABA: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Yedaide, M. (2019). La investigación y la educación docente bajo el signo de “lo queer”: afectaciones (y afecciones), promiscuidades y vocaciones políticas. Panel de apertura: Una agenda para el vecindario. *I Jornadas de Estudio sobre Pedagogías Cuir. III Fábrica de Ideas: Movimientos/ (Des)composiciones extrañas. Corporalidades y afectaciones sensibles en la investigación educativa*. CIMED, UNMDP. Mar del Plata, 10 y 11 de junio de 2019.
- Yedaide, M. (2021a). *Pedagogía y Universidad: relatos (im)posibles*. Mar del Plata: UNMDP.
- Yedaide, M. (2021b). La investigación educativa en tiempos convulsionados: horizontes de sentidos y deseos. *Revista Rutas de Formación, Prácticas y Experiencias*, Vol. 21, Dossier Narrativas pedagógicas, investigación educativa y formación docente. SENA-Colombia.

Educación ambiental y conflictos eco-territoriales. Pedagogías del conflicto ambiental en el Delta del Paraná

Luciano Iribarren

La crisis ambiental como crisis civilizatoria

El escenario de crisis ambiental que se viene manifestando, profundizando y complejizando en las últimas décadas se ha puesto en relieve nuevamente de manera inocultable. Luego de una serie de incendios de magnitud extraordinaria en la Amazonía, California y luego Australia, el 2019 culminó con el inicio de la pandemia de COVID-19. Los inicios del 2020 en nuestro país, previos a la condición de “Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio” por decreto presidencial, escenificaron la multiplicación de focos de incendios en las sierras de Córdoba, el Delta del Paraná y la Patagonia. El hecho de interpretar estos eventos —y muchos otros previos— como síntomas de una crisis civilizatoria es uno de los puntos que viene remarcando el Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Leff, 1998, 2014, 2018) desde hace décadas. Existe un amplio consenso en que las causas profundas de la reciente crisis sanitaria mundial se encuentran íntimamente ligadas con las de la crisis ambiental (Svampa, 2020). Cada vez se acumulan más cuestionamientos a un modelo de civilización que tiene en sus bases una particular concepción cultural de lo humano como algo que no forma parte de la naturaleza y cuya relación principal con esta entidad externa es utilizarla como fuente de recursos. Esta concepción cultural no sólo se coloca por encima al jerarquizar a lo humano por sobre lo natural, sino que establece arbitrarias jerarquías para dominar dentro de la diversidad humana y así luego configura recursivamente relaciones de dominación entre grupos e individuos. Dentro de la clasificación “universal” que establece al categorizar y objetivar la diversidad humana en términos de género, “raza” o grupo étnico, edad, clase social entre otras, asigna la posición más alta que domina sobre todas las demás a una entidad individual, masculina, “blanca”, rica, de mediana edad, entre otras categorías que se van agregando en un proceso histórico.

En un contexto de reproducción permanente de esta cultura dominante y degradante del ambiente común a toda la humanidad, el Pensamiento Ambiental Latinoamericano

(en adelante PAL) propone una mirada crítica sobre lo ambiental que permite a la cultura occidental reconocerse como parte de la naturaleza, desde una perspectiva descolonizadora, antipatriarcal, emancipadora, intercultural, que impulse no solo la transformación y el cambio de rumbo civilizatorio, sino también la coexistencia de distintos mundos posibles y realizar, por ejemplo, un buen vivir dentro del pluriverso (Escobar, 2018).

La educación ambiental desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano

Existen diversas historizaciones acerca de la Educación Ambiental (en adelante EA). Recuperando a González Gaudiano (2007) podemos decir que desde las primeras conferencias internacionales convocadas en torno a la crisis ambiental, se ha ido conformando un discurso de EA global que ha sido rápidamente cooptado por los grupos de poder político y económico causantes de la crisis y actualmente encuentra una expresión funcional a sus intereses en el *discurso del desarrollo sostenible* que hegemoniza el campo de la EA. Frente a esta operatoria política y epistémica, desde el inicio se han levantado voces críticas que desde los márgenes han continuado construyendo *otra historia de la EA*. A medida que las consecuencias del extractivismo se han ido agravando y ampliando en nuevos territorios de Latinoamérica (Machado Araoz, 2013), la riqueza de los planteamientos de esta EA y su mayor adecuación a las realidades de estos territorios encuentra un cauce cada vez más amplio y se expresa en la constitución de una práctica de EA crítica latinoamericana y una reflexión académica a la cual pretendemos contribuir. Los fundamentos político-pedagógicos de esta EA pueden encontrarse en la educación popular de Paulo Freire (1978, 2012) y sus metodologías para la construcción de conocimiento están vinculadas a la investigación acción participativa referenciadas en los trabajos de Orlando Fals Borda (1970, 1989). Estas ricas producciones del pensamiento latinoamericano, continuadas por nuevos referentes hoy en día, están revisando su deuda con las mujeres que han sido invisibilizadas pero son quienes han mantenido saberes y prácticas de cuidado que es preciso recuperar para elaborar saberes ambientales que permitan superar la crisis y promuevan el cuidado de la vida. Así, el Pensamiento Ambiental Latinoamericano viene creciendo a través de diálogos profundos con los feminismos comunitarios (Cabnal, 2016) y autoras feministas del ámbito

académico que aportan desde distintas perspectivas críticas (Rivera Cusicanqui, 2018; Segato, 2016, 2018; Svampa, 2011, 2020).

Llegando a este punto, desde los ámbitos de formación docente nos preguntamos ¿cómo el Pensamiento Ambiental Latinoamericano puede guiar la generación de propuestas y dispositivos de formación? ¿qué características tendrán? ¿qué saberes ambientales emergerán? Si bien entendemos a la EA como un proceso amplio que ocurre en espacios muy diversos, consideramos a las escuelas y a los docentes como actores y actrices clave que aportan y pueden aportar aún más al vincular su práctica docente con conflictos ambientales donde circula una EA fuertemente crítica.

Uno de los marcos pedagógico-didácticos que tomamos como referencia en este sentido es el trabajo de Canciani, Telías y Sessano (2017) quienes plantean una *pedagogía del conflicto ambiental* desde la cual “conflictivizar las problemáticas ambientales” (p. 34). Proponen que les³ docentes trabajen en el aula a partir de *conflictos ambientales* en lugar de hacerlo en base a *problemáticas ambientales*, ya que esto permite abordar una gran complejidad socioambiental de forma muy fértil y en última instancia también invita a la comunidad escolar a participar de los mismos.

Desde nuestra experiencia, este abordaje se potencia aún más cuando este tipo de pedagogías del conflicto ambiental desde la escuela se encuentran con colectivos involucrados en conflictos ambientales que desean participar de la vida escolar de sus territorios.

Delta del Paraná: la lucha de la Cooperativa Isla Esperanza y su impulso a la creación del Observatorio de Humedales Delta

La Cooperativa Isla Esperanza (CIE) es una organización socio territorial (vinculada con el Movimiento Nacional Campesino Indígena) surgida en el marco del mayor conflicto eco-territorial por urbanizaciones cerradas en el Delta del Paraná, que en 2008 requirió la intervención de la justicia penal. Un megaproyecto inmobiliario ("Colony Park") avanzó ilegalmente sobre 400 hectáreas de humedales de manera irreversible, dirigiendo acciones de intimidación, desalojo y destrucción de viviendas sobre las familias junqueras

³ A lo largo del texto adoptaré el “les” y otras formas de uso del lenguaje con perspectiva de género, con la intención de no reproducir y cuestionar normas y costumbres sexistas.

y pescadoras del arroyo Anguilas. La población manifestó su voluntad de resistencia y organización como respuesta a la ola de violencia llevada a cabo por los empresarios en connivencia con agentes estatales y de fuerzas de seguridad. Uno de los emergentes de esta organización fue la creación de la Cooperativa (Cooperativa Isla Esperanza, 2012; Astelarra, 2016).

Esta disputa territorial captó la atención mediática por su ubicación estratégica en las islas de Tigre —uno de los destinos turísticos más populares de nuestro país— y se fue erigiendo como uno de los conflictos eco-territoriales emblemáticos que involucran humedales y negocio inmobiliario en Argentina. En 2012, la Justicia Federal suspendió los proyectos de urbanización en los humedales de la cuenca del río Luján, uno de los ríos más caudalosos del AMBA que luego de surcar extensas áreas urbanas descarga sus aguas en el Delta del Paraná. Esto incluyó al “caso Colony Park”, exhortando a los especuladores inmobiliarios a remediar la totalidad del daño ambiental producido. El proceso legal iniciado por la Cooperativa Isla Esperanza continúa sin resolución final y la lucha social de los junqueros desplazados y las organizaciones ambientalistas cuenta ya con 12 años de resistencia al intento de “colonización” del territorio. A fines de 2016, la cooperativa y representantes de las familias afectadas, a raíz de nuevos episodios de violencia enmarcados en el conflicto eco-territorial, convocaron a grupos de diferentes universidades públicas y organizaciones ambientales locales para la conformación de un grupo de apoyo que tomó el nombre de Observatorio de Humedales Delta (OHD). El OHD se conformó como un colectivo de organizaciones y grupos académicos (entre los que se encuentra el Grupo de Didáctica de las Ciencias, UNLP/CONICET del cual formo parte) que integró entonces a pobladores isleños organizados en la cooperativa, ambientalistas y activistas locales y académicos de diversas disciplinas que participan y se involucran en la compleja dinámica de este conflicto eco-territorial. A partir de 2017 la Cooperativa Isla Esperanza declaró el territorio en conflicto como Reserva Comunitaria Isleña, dando cuenta de una nueva etapa del proceso de reapropiación social del territorio, en clave eco-territorial.

Metodología

Desde la perspectiva político-pedagógica que llevamos adelante en nuestro grupo, una de las cuestiones de mayor relevancia es el tipo de relación que establecemos con los ámbitos sociales dentro de los cuales desarrollamos nuestras prácticas, que generalmente involucran una combinación de docencia, investigación y extensión universitaria, entendidas las tres desde un punto de vista crítico. El tipo de relación que pretendemos construir es el de prácticas comprometidas, que involucren la posibilidad permanente de participación. Es por ello que nuestro grupo viene realizando procesos de investigación con instancias de participación en el campo de la Educación en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud, con movimientos sociales (Dumrauf, Cordero y Mengascini, 2016; Garelli et al., 2019) y con docentes en ejercicio (Dumrauf, Cordero y Mengascini, 2013; Dumrauf y Cordero, 2018; Dumrauf y Cordero, 2020). En este capítulo presentaré una breve reseña de las experiencias educativas que venimos desarrollando colectivamente en el Delta del Paraná y algunas reflexiones que vengo elaborando desde mi perspectiva particular como participante de estas experiencias.

Una recorrida por experiencias educativas basadas en el diálogo de saberes

Las siguientes actividades fueron planificadas por la Comisión de Educación del OHD, la cual está constituida por isleños de la Cooperativa Isla Esperanza y académicos de distintas disciplinas.

2017. Taller de autoformación para elaborar un plan de remediación ambiental

Este taller, realizado en julio de 2017, formó parte de un proceso de formación interna sobre humedales. La jornada se planteó como un punto de partida para empezar a socializar y poner a dialogar las diferentes perspectivas y saberes sobre el territorio (de isleños, de ambientalistas, ecológicos, legales, sociológicos, etc). Pero por urgencias surgidas en la disputa judicial, por iniciativa de la Cooperativa Isla Esperanza, se reorientó lo planificado con el objetivo de elaborar lineamientos para redactar un plan de remediación del daño ambiental producido por Colony Park. Dicho plan debía considerar aspectos ambientales, epistémicos, legales y políticos para luego ser presentado en la Justicia Federal (Observatorio de Humedales Delta, 2017). De esta manera, el taller se

constituyó en un entorno didáctico que colaboraría en esta elaboración, posicionándose como un espacio de diálogo de saberes/vivires entre isleños, ambientalistas y académiques.

La planificación para la jornada de formación interna previó una primera parte llevada adelante por la Cooperativa, mientras que la segunda parte fue coordinada por la Comisión de Educación del OHD.

La primera parte —planificada y coordinada íntegramente por isleños— comprendió el reconocimiento territorial. Realizamos una navegación por el arroyo Anguilas y alrededores, hasta las playas donde las familias recolectaban juncos antes del inicio del conflicto. Durante el recorrido pudimos caracterizar el territorio colectivamente y ampliar nuestra comprensión acerca de la significación social de la naturaleza que tiene el particular modo de vida isleño de los junqueros. En esta actividad se visibilizó y se dialogó también acerca del daño ambiental provocado por el —hasta ahora—fallido mega emprendimiento inmobiliario.

En función de lo vivido y compartido en el reconocimiento territorial, trabajamos por grupos en torno a la noción del río como entidad viva —planteado de esta forma por los isleños—y de lo que pensábamos acerca de “qué le gustaría al río que hiciéramos” para reparar daños ocasionados. Buscamos, de esta manera, generar sinergias entre saberes ambientales de isleños, ambientalistas y académiques. A modo de cierre, retomamos las producciones grupales y acordamos utilizarlas como insumo para la continuación del trabajo en la Comisión de Remediación. Dicha Comisión fue la encargada de articular estos saberes/vivires en un primer borrador del plan, que luego seguimos reelaborando en sucesivas instancias de participación, hasta que fue adjuntado al expediente de la causa judicial.

2017. Encuentro “Sentipensar con el Humedal”

Esta actividad fue concebida como una nueva instancia de diálogo de saberes para la defensa y cuidado del territorio, pero esta vez organizada de forma abierta a la comunidad a través de redes sociales. Consistió en un campamento de dos días con un total aproximado de 100 asistentes vinculados a organizaciones y redes ambientalistas locales que se movilizaron desde isla y continente por vía fluvial hasta el territorio en conflicto. El día 1 se inició por la mañana con una presentación general y una historización del conflicto

eco-territorial, a cargo de la Cooperativa Isla Esperanza, la organización en resistencia activa en el territorio. Luego de un almuerzo “a la canasta”, se organizó una recorrida por el territorio donde se realizó una evaluación conjunta del daño ambiental producido por el mega emprendimiento. La misma fue coordinada por un experto en humedales proveniente de las ciencias ambientales, integrante del OHD, y un isleño residente en la zona por más de 50 años, integrante de la CIE. La siguiente actividad constituyó un conversatorio a cargo de referentes de la Asamblea Delta y Río de la Plata (ADyRP), la Cooperativa Isla Esperanza y el OHD. La actividad fue enfocada en el Plan de Manejo del Delta de Tigre, la normativa ambiental municipal vigente, fruto de años de lucha de la ADyRP y otras organizaciones involucradas en el cuidado y defensa del territorio isleño. Al atardecer se dio inicio a un “Fogón de la Memoria”, destinado a realizar una reconstrucción oral de la vida isleña, reflexionando en torno a temas como “*el rol de los venidos*”, o “*los vínculos de género en las islas*” y dando lugar a intervenciones artísticas acompañadas por cantos y guitarras. Dicho momento estuvo a cargo de diferentes colectivas y colectivos invitadas, como el Grupo de Isleñas del Delta. El cierre del fogón que culminó con una cena en comunidad, fue realizado por integrantes del Movimiento en defensa de la Pachamama “Punta Querandí”, protagonista de un conflicto eco-territorial cercano con el barrio cerrado Santa Catalina, con varios puntos muy similares a Colony Park, pero con el agregado de haber dañado un importante patrimonio cultural indígena, ahora protegido por una asamblea de pueblos originarios y vecines de la zona.

El día 2 comenzó con una actividad por la mañana en la que se realizó una recorrida por los ríos. Se realizó una actividad de diálogo de saberes acerca del trabajo de las junqueras y junqueros. La misma fue coordinada por integrantes de la cooperativa que conversaron con un licenciado en ciencias ambientales especializado en el comercio justo del junco. Luego del almuerzo, integrantes del OHD coordinaron una actividad en base al Plan de Remediación. Al atardecer se realizó un balance colectivo del campamento de dos días y se realizó una mística de cierre grupal llamada “el mazo de juncos”.

2018. Formación Docente y comunitaria con el grupo Secundaria Isleña Sustentable (SIS)

Integrantes de la comisión de educación junto a otros integrantes del OHD articulamos acciones con el grupo SIS, para crear un dispositivo de formación en educación ambiental orientado a docentes y la comunidad en general. Este dispositivo didáctico de educación

popular se constituyó como un escenario de posibilidad para la emergencia del diálogo de saberes entre la Comunidad (Cooperativa, isleños, vecinos de poblaciones urbanas cercanas), Escuela (docentes, familias) y Universidad (investigadores). Inicialmente nos basamos en elementos de la Pedagogía del Conflicto Ambiental (Canciani, Telias y Sessano, 2017), teniendo presente que las planificaciones son herramientas flexibles y que la formación ambiental no se restringe al campo pedagógico sino que requiere integrar, complejizar y articular lo ambiental como dimensión constitutiva de lo social. El dispositivo de formación consistió en un curso, conformado por 4 encuentros presenciales de cuatro horas de duración cada uno, planificados como talleres de educación popular que fueron analizados en trabajos anteriores (Iribarren et al, 2022; 2023).

2019. Acompañamiento a grupo SIS

Durante este año, se realizaron cuatro encuentros con el grupo SIS con la finalidad de acompañar la elaboración de proyectos de EA. El primer encuentro incluyó una devolución al grupo SIS en base a una sistematización de los talleres 2018. También se explicitó la forma de trabajo en formación docente de nuestro equipo, basada en un triple proceso de articulación entre investigación, docencia y extensión universitaria (Dumrauf y Cordero, 2020). A fin de contar con la posibilidad del trabajo a distancia entre encuentros, se elaboró un Padlet, una herramienta TIC para el trabajo colaborativo. A través de este mural interactivo se socializaron bibliografía y recursos didácticos específicos en torno a conflictos ambientales locales y a distintas escalas. En los siguientes dos encuentros se hizo foco en un proyecto previo del grupo SIS llamado “Diccionario Ambiental Isleño”, una plataforma digital similar a Wikipedia que el grupo se encontraba elaborando como recurso TIC colaborativo para docentes de islas. Se problematizó dicho proyecto teniendo en cuenta nuevos aportes a los lineamientos de la pedagogía del conflicto ambiental trabajada en los talleres de 2018. A partir de ello el grupo SIS realizó entrevistas a integrantes de la Cooperativa Isla Esperanza a fin de incluir sus saberes ambientales isleños dentro del diccionario. El encuentro de cierre constituyó un balance del acompañamiento realizado, donde se decidió avanzar en una nueva línea de trabajo conjunto para la elaboración de material didáctico en EA para docentes de islas desde un enfoque pedagógico basado en conflictos ambientales.

Discusión y palabras finales

Retomando los fundamentos pedagógico-didácticos y metodológicos del PAL que orientaron las experiencias educativas enunciadas en los apartados anteriores, recuperaremos la pregunta central que organiza este escrito ¿cómo el Pensamiento Ambiental Latinoamericano puede guiar la generación de propuestas y dispositivos de formación docente? ¿qué lugar ocuparán los saberes ambientales del territorio? ¿qué características tendrán en relación al diálogo de saberes? A la luz de las experiencias recorridas, queda en evidencia que la vertiente de Educación Ambiental explorada, bajo la guía del PAL, nos condujo al diálogo de saberes y vivires a partir de recorrer un camino como grupo docente y de investigación junto con las organizaciones locales. Esta etapa inicial posibilitó otorgar sustento a miradas y acuerdos comunes para luego co-construir propuestas de formación docente. Esta es la primera y más importante conclusión que puede permitir en otros territorios explorar propuestas potentes de formación docente basadas en la Pedagogía del Conflicto Ambiental.

Con respecto al lugar otorgado a los saberes ambientales del territorio, luego de haber vivido estas experiencias no hay dudas de la importancia de descolonizar la mirada académica y otorgarles un lugar central. Un hito en este sentido fue la elaboración del Plan de Remediación, donde se logró que la academia escuche a la población isleña en el marco de un taller de educación popular. Este entorno de diálogo habilitó la emergencia de saberes ambientales específicos surgidos del conflicto ambiental (Iribarren et al, 2020)

Avanzando en este sentido, con el correr del tiempo, las características de las propuestas y dispositivos de formación ensayados en términos de diálogo de saberes, incluyeron a población isleña, ambientalistas de sectores urbanos, feminismos, pueblos originarios y academia. El encuentro de mayor diversidad de voces se registró en el “Sentipensar con el humedal”. El saber ambiental producido estuvo enfocado en las diversas dimensiones del daño perpetrado al humedal y los modos de vida isleños. Esta experiencia colocó nuevas capas de sentidos en la base comunitaria de saber ambiental compartido en torno a los conflictos ambientales locales. Nuevamente permitió vivenciar el diálogo de saberes que proponen los planteamientos teóricos del PAL (Leff, 1998; 2014) y otras experiencias de educación ambiental popular en los territorios latinoamericanos que se recuperan desde esta corriente de pensamiento.

Con la experiencia colectiva acumulada de dos años de trabajo (2016-2017) durante 2018 y 2019 pudieron planificarse y materializarse experiencias específicas de formación docente desde una perspectiva construida en base al diálogo de saberes entre territorio y academia. Estas experiencias tuvieron la particularidad de ser abiertas a la comunidad, incluyendo la participación de vecinos interesados en formarse en EA junto a los docentes, constituyendo dispositivos de formación docente comunitaria (Iribarren et al, 2022; 2023). Algunos de los ejes que surgieron de la sistematización de esta experiencia fueron ¿Quiénes y cómo participan de la elaboración de la propuesta de EA? ¿Cómo se entreteje la propuesta con el diálogo de saberes? ¿Qué perspectivas de género subyacen y se promueven? ¿Qué tipo de relación se promueve en torno al uso de las TIC? ¿Qué sentidos descolonizadores se articulan? ¿Cómo se vincula la dimensión intercultural?

Estas y otras que seguramente irán surgiendo se transforman en preguntas guía para futuras experiencias de formación docente comunitaria en EA.

Referencias bibliográficas

- Astelarra, S. (2016). "Disputas por la reinención del 'paraíso deltaico': de los lugares de la querencia a llegar a una isla y olvidarse de todo. El caso del conflicto "Colony Park" en la primera sección de islas del Delta del Paraná". En G. Merlinsky (comp.), *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina 2*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cabnal, L. (2016). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Barcelona: ACSUR-Las Segovias.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 2, pp. 22-52.
- Canciani, M. L., Telías, A y Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje en 12 lecciones*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cooperativa Isla Esperanza. (2012). *Isla Esperanza. Trabajo, naturaleza y resistencia isleña*. Buenos Aires: UNLU.
- Dumrauf, A, Cordero S. y Mengascini A. (2013). *De docentes para docentes: experiencias innovadoras en ciencias naturales en la escuela pública*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Dumrauf, A., Cordero, S., y Mengascini, A. (2016). Experiencias educativas de los movimientos sociales: Contribuciones para la educación científica, ambiental y en salud desde una perspectiva emancipadora. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 16(2), pp. 477-497.
- Dumrauf, A. y Cordero S. (2018). *Tramas entre escuela y universidad: formación docente, innovación e investigación colaborativa*. La Plata: EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69683>

Dumrauf, A. y Cordero, S. (2020). Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(1), pp. 1-15.

Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.

Fals Borda, O. (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Tercer Mundo Editores.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garelli, F., Cordero, S., Mengascini, A. y Dumrauf, A. (2019). Caminos para la Educación en Salud desde la Educación Popular: experiencias en Bachilleratos Populares de Argentina. *Ciência & Educação*, 2(1), pp. 5-24.

González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdés.

Iconoclasistas. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Garelli, F., Dumrauf, A. (2020). Entornos de diálogo y construcción de saber ambiental con movimientos socioterritoriales. *Temas de Educación*, 25(2), pp. 157-172.

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Garelli, F., Dumrauf, A. (2022). Pedagogías del conflicto ambiental: aportes desde una experiencia participativa de formación docente en un territorio en disputa. *Praxis Educativa*, 26(1), pp. 1-24.

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Garelli, F., Dumrauf, A. (2023). ¿Qué nos cuenta Pachamama? Una experiencia de diálogo de saberes, vivires y formación docente descolonizadora en educación ambiental. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (53), pp. 239-255.

Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Racionalidad, sustentabilidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2014). *La Apuesta por la Vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. Sao Paulo: Vozes Editora.

Leff, E. (2018). *El fuego de la vida: Heidegger ante la cuestión ambiental*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Machado Aráoz, H. (2013). Extractivismo y "Consenso Social": Expropiación-consumo y fabricación de subjetividades (capitalistas) en contextos neocoloniales. *Revista Cuestiones de Población y Sociedad*, 3(3), pp. 29-42.

Observatorio de Humedales Delta. (2017). *Propuesta de remediación ambiental de los arroyos Anguilas y Paloma por el impacto ambiental negativo producido por los emprendimientos Colony Park y Parque de la Isla*. <http://farn.org.ar/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23015>

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Svampa, M. (2011). "Modelos de desarrollo, cuestión ambiental y giro ecoterritorial". En Alimonda, H. *La naturaleza colonizada. Ecología Política de la gran minería en América Latina*. Pp. 181-218. Buenos Aires: CICCUS.

Svampa, M. (2020). *Reflexiones para un mundo post-coronavirus*. Revista Nueva Sociedad.

Experiencias de Articulación Educativa desde una perspectiva socioambiental (FCEyN/UNMDP)

Fabrizio Oyarbide

“El diálogo como encuentro de los hombres para la «pronunciación» del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización”

Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*

La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) cuenta con una diversidad de espacios institucionales cuya sinergia y complementariedad guardan un potencial despliegue en la posibilidad de desarrollar políticas académicas de articulación socioeducativa. Entre ellos, podemos destacar aquellos espacios dependientes de la Secretaría Académica con pertinencia en la vinculación educativa: la Subsecretaría de Articulación Académica con la Enseñanza Secundaria, el Área de Ingreso y el Área de Prácticas Socioeducativas Territorializadas. Además, se encuentran las Subunidades Académicas que, a su vez, generan sus comisiones de promoción de carreras y actividades académicas. Cabe agregar a tal territorialidad el universo de Unidades Académicas que componen la UNMDP y la propia Unidad Central con sus áreas de gestión, particularmente las Secretarías Académica y de Extensión Universitaria.

En el año 2019, desde la Secretaría Académica de la FCEyN se constituyó un grupo de trabajo integrado por docentes, graduados/os y estudiantes para la elaboración e implementación de una agenda de actividades socioeducativas con escuelas primarias y secundarias de los Partidos de General Pueyrredon, Balcarce, Mar Chiquita y General Alvarado (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Su marco teórico de referencia contiene atributos inherentes a la Extensión Crítica, al asumirse como una preparación colectiva y experiencia organizada para la trascendencia del acto educativo universitario desde el compromiso social y las integralidades de los quehaceres, con un involucramiento participativo y transformador en clave de derechos sobre las condiciones materiales y

subjetivas que complejizan cada campo de intervención. Ello implica, de manera sintética, cuatro cuestiones fundamentales:

- a) una opción epistemológica de co-construcción de conocimientos desde la praxis que resulta de la práctica y reflexión sobre la acción;
- b) la inscripción en un proceso con valor emancipador y de transformación social en favor de la autonomía de los sujetos y las comunidades, considerando en ellas a las organizaciones sociales, las mesas intersectoriales, las redes, los espacios de interinstitucionalidad, etc.;
- c) una dialéctica abierta e inmersa en las contingencias de la práctica, comprendiendo en su movimiento procesos implicantes en el campo de la intersubjetividad, con diversidad de actores y las representaciones de sus conflictos, vínculos, intereses, necesidades, deseos, organizaciones y ejercicios de poder; y
- d) un conocimiento relacional, con densidad histórica y contexto socioterritorial. Todo ello con una inscripción dialógica de saberes en contexto que brinda densidad relacional, en tanto experiencias históricas, problematizadoras y territorializadas.

La señalada práctica dialógica, en el caso de la articulación educativa, se asume como ejercicio colectivo de participación e involucramiento de la totalidad de las/os integrantes en las etapas de planificación, ejecución y evaluación de cada dispositivo y sus intervenciones. Así, la dimensión comunicacional generada tiene implicancias metodológicas vitales en correspondencia con el marco teórico por la comunitarización de experiencias ligadas a la producción y distribución social en cada escenario de aprendizajes que deviene en coconstruido (Osorio Vargas, 2018).

En torno a dicha práctica dialógica, Tommasino y Medina (2018) destacan los temas generadores que integran el contenido programático y desde donde se dinamiza la problematización y se favorecen desarrollos investigativos temáticos.

Objetivo

El objetivo general que orienta el trabajo del grupo de articulación educativa, ante dicha posición, consiste en promover y fortalecer la articulación e integración académica de la FCEyN/UNMDP con otros niveles del sistema educativo y la pluridiversidad de

experiencias pedagógicas comunitarias/territorializadas. Sus objetivos específicos son: a) Fomentar y fortalecer el desarrollo de conocimientos científicos en estudiantes a partir de intervenciones conjuntas con los respectivos ámbitos educativos. b) Desarrollar experiencias formativas de actualización académica disciplinar e interdisciplinar destinadas a docentes con funciones en pregrado. c) Retroalimentar los resultados de las experiencias llevadas a cabo hacia el interior de la FCEyN, con alcance curricular y extracurricular. d) Fortalecer el vínculo con graduadas/os de la FCEyN que se desempeñan como docentes en el pregrado, coadyuvando a su labor en la práctica pedagógica y en los respectivos proyectos escolares. e) Gestionar a favor de condiciones propicias para la implementación de actividades, proyectos y/o programas de extensión universitaria, destacándose las Prácticas Sociocomunitarias. f) Generar redes a distintas escalas de proyección destinadas al abordaje común de temáticas para su desarrollo.

Metodología general

La metodología a implementar es de naturaleza participativa e integradora (interdisciplinariedad, interinstitucionalidad y territorialidad) con el fin de alcanzar una definición contextualizada/situada de los alcances y la puesta en práctica del proyecto. Prevé intervenciones en/desde/con cada ámbito escolar de referencia (promoviendo la constitución de grupos motores) y la posibilidad de convertirse en punto de referencia nodal para otras instituciones educativas y experiencias pedagógicas territorializadas.

En tal sentido, la generación de círculos de trabajo permite el relevamiento de condiciones (mapeo) y el despliegue de atributos participativos en horizontalidad y autonomía que favorecen la celebración de acuerdos sobre el diseño, la implementación, la evaluación y la sistematización de las experiencias. La reflexión-acción y una espiral de la comprensión, consistente en el análisis procesual que se construye a medida que dicho proceso está desarrollándose, trascendiendo los informes y la documentación suministrada para ser evaluada, se nutren de los interrogantes interpeladores fundamentales: qué-para qué-cómo-cuándo-con quién-para quién-dónde. Por su parte, las integralidades revisten múltiples alcances sobre los quehaceres o funciones, la interdisciplinariedad, la curricularización, la comunitarización y la gestión intra y extrauniversitaria.

Espacios y ejes de trabajo

- Círculo de trabajo Zona Oeste Rural (EES Nº 68 Laguna de los Padres, EES Nº 39 Paraje San Francisco, EES Nº 5 Balcarce con anexo Villa La Brava, EES Nº 13 Sierras de los Padres, EES Nº 50 Gloria de La Peregrina y EES Nº 34).
- Círculo de trabajo Proyecto de extensión "Huertas Escolares agroecológicas, construyendo Soberanía Alimentaria desde el pie" (convocatoria UNMDP 2021) (EES Nº 62, ESMET Nº 1, ISSE, EES Nº 20, EES Nº 43, EES Nº 50 e Illia).
- Grupo de Estudios sobre Patrimonio y Turismo Antártico.
- Círculo de trabajo Proyecto Comunicación pública del conocimiento científico de la UNMDP (Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y la Técnica en Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias, la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), a través de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT), y mediante el Programa de Democratización del Conocimiento de dicha Secretaría).

Cada círculo de trabajo contiene como ejes la comunicación, la elaboración y la coordinación de la agenda de actividades, el vínculo con las escuelas y organizaciones sociales y la formación interna. Asimismo, en términos generales, se destacan también como labores del grupo de articulación educativa la promoción de carreras y las charlas temáticas interdisciplinarias con escuelas ¹.

Consideraciones finales

La experiencia de articulación educativa comprende no solo registros de trayectorias evaluables institucionalmente en cuanto a la satisfacción de aquellos objetivos que ocupan a la gestión académica, en este caso de la FCEyN, sino que se corresponde con un proceso complejo de coconstrucción en diferentes contextos y desde ellos. Como parte del mismo, conjuga aspectos relevantes en la constitución del acto educativo en todos los trayectos formativos, como la curricularización de las experiencias socioeducativas, las

¹ Link de contenidos de acceso libre sobre algunas actividades
https://www.youtube.com/channel/UCnVlaCxAQQtO-1_vBCTIPYA/videos

integralidades, la comunicación y la práctica dialógica, la participación y el compromiso social, la sistematización de los entramados experienciales, la diversidad epistémica, la indagación crítica.

Tales atributos ponen en tensión la institucionalidad y la autonomía como par dialéctico que ofrecen las coordenadas de marcación y desmarcación en la disputa por los sentidos de las prácticas, los conocimientos y la connotación de lo territorial, entre otras cuestiones. En ello, la articulación entendida como un ejercicio del desdoblamiento, al ser otro en sí mismo, adquiere dimensiones ontológica, filosófica y ética. Asimismo, incorpora las dimensiones epistemológica, cultural, histórica, pedagógica y política, en tanto convoca a pensar el conocer desde el diálogo de saberes y su naturaleza como acto social, que recupera el camino de la acción-reflexión sentipensante, contextualizado e implicado en procesos transformadores desde la concientización educativa.

Las opciones metodológicas exigen y revelan la consistencia interna no sólo de los dispositivos académicos sino de las decisiones políticas que los motivan, sustentan y legitiman. El campo de la Extensión Crítica representa una perspectiva, en términos de la articulación educativa, que se diferencia de lo instrumental, lo circunstancial, lo esporádico e individualizante, para construir realidades desde lo colectivo, sostenible, autónomo, social, participativo, con inscripción histórico-cultural y situado en las propias condiciones para su transformación. Esto da como resultado un movimiento implicado/implicante en el pensamiento crítico y la acción para el cambio.

A modo de síntesis, cabe destacar aquello que compartía Freire (2016): “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin capacidad de ser hacedores de la historia siendo, a su vez, hechos por la historia” (p. 37). Muchos temas requieren de una progresiva incorporación en las políticas articuladoras Universidad-Escuelas, como es el caso de las experiencias de las que participa la FCEyN, destacándose la elaboración e implementación de una cartografía socioambiental, la ampliación de la comunidad educativa a una territorialización plena que incorpore la participación social, productiva, institucional, la generación de espacios de formación integral extra áulicos, la integración a la agenda de políticas públicas en el abordaje de problemáticas específicas e integrales y la pregnancia de las experiencias en los diseños curriculares.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

Osorio Vargas, J. (2018). La investigación-acción y la docencia crítico-reflexiva: notas para un itinerario formativo. En *La Piragua* Nº 44. *Revista de Educación y Política del CEAAL. Estrategias políticas para democratizar el conocimiento. Investigación Acción Participativa, Sistematización de Experiencias y Educación Popular*, pp. 85-93.

Tommasino, H. y Medina, J. M. (2018) *Extensión Crítica: construcción de una Universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario: UNR Editora.

Freire, P. (2016) *El grito manso*. (2º ed., 6º reimpr.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cuidando lo común: una experiencia colectiva de diseño de dispositivos pedagógicos

Sara Ponce
Dolores Pazos
Nadia Rodríguez
Luciana Salandro

El presente escrito describe un trabajo que realizamos en el marco del Proyecto "Nuevas Tecnologías para la Revalorización de los Residuos Plásticos: articulación público-privada e innovación para el desarrollo sustentable y el fortalecimiento de la producción y el empleo del sector del Plástico" de la Universidad Nacional de Mar del Plata (OCS 3502/20). Se encuadra en la Convocatoria de Proyectos de Investigación Interfacultades integrados con actividades de Extensión y Transferencia (PI3cET), y fue financiado por el Programa de apoyo al fortalecimiento de la Ciencia y la Técnica en Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Oportunamente, la propuesta nucleó a docentes y estudiantes de las Facultades de Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, y Arquitectura, Urbanismo y Diseño, además de la Cámara del Plástico de Mar del Plata. Su objetivo primordial era "generar investigaciones, desarrollos tecnológicos, transferencias y acciones de extensión para la valorización y disposición sustentable de los residuos plásticos".

Aquí narramos la experiencia vivida desde el aporte realizado por la Facultad de Humanidades, que implicó el diseño de dispositivos pedagógicos para llevar al aula, así como el desafío posterior de adaptarlos a un contexto virtual donde la educación en los hogares tomó relevancia. El Grupo "Cuidando lo común" surgió, precisamente, de una iniciativa conformada por profesoras y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), con el propósito de contribuir con la dimensión pedagógica al Proyecto Interfacultades descrito anteriormente. El equipo local, que conformamos a partir de una convocatoria abierta por parte del Departamento de Ciencias de la Educación, buscaba gestar una experiencia educativa conjunta entre la Universidad y el sistema escolar. El interés no radicaba meramente en compartir información, sino en poner "manos a la obra"; el diseño de actividades para las aulas era el eje central.

Una vez integradas como grupo de trabajo, resolvimos gestar dispositivos pedagógicos que pudieran propiciar una relación directa entre el cuidado de lo ambiental y lo educativo, habilitando para los participantes nuevos recorridos en el campo de la investigación como científicos de la educación formados y en formación. Esta relación nos conduciría a recorrer un cálido camino hacia los hogares de nuestra ciudad, con un objetivo claro y amoroso como es el cuidado de *lo común*. Decidimos llamar al Programa de esta manera ya que entendemos “lo común” como lo compartido, lo que es de todes, la casa común, y de allí su cuidado. Si bien el interés original estaba puesto en el cuidado del medioambiente, no lo entendemos en su noción tradicional como “un recurso natural al servicio del hombre” sino como un tesoro común, una Madre Tierra, que nos compromete en el cuidado de la vida –con sus cauces de agua, sus napas, sus seres vivos y también todas las personas que habitamos el planeta–. De allí que, en diálogo con el proyecto de Extensión del cual participábamos, nos concentramos en el reuso y reciclado de los plásticos pero también trascendimos esta preocupación particular para disparar la reflexión y el diálogo respecto del compromiso con todo lo vivo.

Las estudiantes que participamos del Programa vivenciamos la importancia de llevar adelante un proyecto integral, donde se encuentran personas que estudian y trabajan en carreras diferentes, en Facultades distintas –estudiantes, profesoras, investigadores y extensionistas en un vínculo horizontal y de trabajo compartido–. Estos otros espacios de reflexión cooperativa y trabajo que presenta la Facultad para la formación de grado nos resultaron verdaderamente significativos, no sólo para la formación en el campo de la investigación, sino también para desarrollar una mirada más abarcativa sobre todo aquello que se puede desarrollar en nuestra comunidad, relacionándonos directamente con sus necesidades o con la posibilidad de avanzar en un bien común.

Descripción del proyecto

El grupo de trabajo se propuso diseñar y desarrollar cinco dispositivos pedagógicos para implementar principalmente en escuelas locales de jurisdicción municipal, pero con la intención de extender la invitación a las escuelas privadas y públicas de jurisdicción provincial que se apuntasen al cuidado del ambiente y de *lo común*. Se comenzó a pensar el diseño de dichos dispositivos al tiempo que se gestaba el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en nuestro país, por lo cual fuimos bosquejando diversas ideas y formas de

implementación que tenían que ver con aquella escuela que conocíamos hasta 2020. El primer desafío, entonces, radicó en repensar las formas de llegada a las escuelas y los formatos y recursos a utilizar en un escenario incierto en que les docentes iban a estar sorteando las dificultades propias que trajo aparejadas la vida en pandemia.

El siguiente desafío implicó la organización de cara a los destinatarios de la propuesta; deseábamos que cada dispositivo elaborado estuviera orientado a cursos escolares específicos y, en este sentido, que las actividades pensadas también lo estuvieran. Aquí tomamos la decisión de rebelarnos respecto de la segmentación de ciclos en la que está organizada la vida escolar en los diversos niveles para focalizar la atención en la manera en que creíamos se correspondía el grado de reflexión con respecto a los temas planteados de acuerdo a los diversos grupos etarios. Los dispositivos pedagógicos estuvieron direccionados, entonces, a cinco grupos que denominamos Infancias (estudiantes de la Educación Inicial y el primer año de la Educación Primaria), Niñez (estudiantes de segundo a cuarto año de la Educación Primaria), Pre-adolescencia (estudiantes de los últimos dos años de la Educación Primaria), Adolescencia (estudiantes de los primeros cuatro años de la Educación Secundaria) y Juventudes (estudiantes de los últimos dos años de la Educación Secundaria).

Tanto las estrategias como los recursos pedagógicos que pensamos intentaban contribuir con la alfabetización crítica alrededor de los temas abordados, al tiempo que constitúan una invitación puesta a consideración de les docentes que gustaran implementarlos, para que los adecuaran como creyeran conveniente. En todos los casos, se propusieron actividades que podían realizarse con autonomía, sin requerir acompañamiento docente permanente. El contexto lo requería; se necesitaba avanzar en el proceso teniendo especial atención en no recargar a les docentes en su tarea, sobre todo ante la incertidumbre de cómo se iba a gestionar en cada caso la sincronidad y el acompañamiento a les estudiantes.

Cada dispositivo fue enviado a les docentes con una carta en la que les invitábamos a apropiarse del que eligiesen; además, resaltamos nuestro interés por conocer las opiniones y las experiencias que surgían a propósito del trabajo, por lo que facilitamos nuestro email para que pudieran contactarnos.

Dispositivo Pedagógico Infancias

En el dispositivo Infancias se diseñó una guía de actividades para estudiantes de Educación Inicial y el primer año de la Educación Primaria. Como primera actividad, invitamos a leer un cuento llamado “Guardianes de la casa común”, el cual fue escrito por integrantes del grupo e ilustrado por miembros del proyecto –integrantes de la FAUD-UNMDP. Además, ofrecimos la opción de que el cuento pudiera ser leído y/o escuchado para que les docentes eligieran una o ambas opciones.

El cuento relata un día de clase muy particular en el Jardín. Kevin, la señora Federica y Pereza son los protagonistas de la historia. Pensamos los nombres, especialmente el último, para construir con ellos y las imágenes las enseñanzas que deseábamos promover. A lo largo del cuento, se relata que los niños tienen el superpoder de inventar el mundo en el que quieren vivir y que para ello es importante que aprendan a construirlo a diario, evitando descuidos como tirar papeles de golosinas al suelo. El cuento aborda específicamente el cuidado del aula arribando al cuidado del mundo como un todo, a través de una situación que sucede a menudo en la niñez como el consumo de golosinas (Figura 1). La finalidad de compartir la lectura o la escucha del audio del cuento, entonces, se centraba en concientizar sobre el uso de los plásticos a partir de una historia que trata el cuidado del ambiente desde las acciones cotidianas.



Figura 1

Luego, para repensar lo leído y al igual que sucede en el cuento, se proponía que les niños dibujaran el mundo que sueñan. En esta actividad se brindaba autonomía para que volcaran sus propios sentires y pensamientos en relación al mundo que todos habitamos y a las relaciones que construimos con él. Para finalizar, se presentaba una explicación paso a paso con un instructivo para la realización de un eco ladrillo. De esta manera, les niños podrían vivenciar la experiencia en familia.

Dispositivo Pedagógico Niñez

En el dispositivo Niñez, orientado a estudiantes de segundo a cuarto año de la Educación Primaria, presentamos una guía de actividades titulada “Detectives del reciclaje”. La actividad inicial propone visualizar un breve video animado llamado *¿Por qué el reciclaje es tan importante?*¹ que brinda información sobre la importancia del reciclaje, y la implicancia y beneficios del reciclado que podemos hacer en nuestra vida cotidiana. A partir de ello, se invitaba a los estudiantes a realizar una encuesta –diseñada por el Grupo– a tres personas cercanas que no vivieran en sus casas, y a expresar con dibujos o con palabras las respuestas que recibieran (Figura 2). La encuesta contenía preguntas acerca de la basura que se genera en los hogares y el tratamiento que les brinda en ellos (por ejemplo, sobre la cantidad de tachos de basura y el uso de la bolsa verde y negra). Por otro lado, también se indagaba en los sentires de los encuestados con respecto al reciclaje y el cuidado del planeta. De este modo, el dispositivo apuntaba a concientizar sobre la basura que se produce en el contexto inmediato y a introducir el concepto de reciclaje en la cotidianeidad.

¹ FlexFlix Kids en español. (2016). *¿Por qué el reciclaje es tan importante?* | Vídeos educativos Aula365

Actividad 1

Te invitamos a que mires [el video](#) siguiendo el enlace, y que hagas estas preguntas a tres personas que quieras mucho pero no vivan en tu casa:

- a) ¿Qué se tira en tu casa?
- b) ¿Cuántos tachos de basura tenés?
- c) ¿Te parece importante reciclar? ¿Lo hacés? ¿Por qué?
- d) ¿Creés que podés hacer algo para mejorar la vida en nuestro planeta? ¿Qué?

Figura 2

Posteriormente, el dispositivo proponía una grilla con días y horarios, para que les estudiantes pudieran anotar lo que se descartaba en el cesto de basura de sus casas e identificar qué persona del grupo familiar lo hacía (Figura 3). Así, se apuntaba a que advirtieran que en sus casas también se producía basura, y pudieran problematizar los hábitos, reflexionando sobre ellos.

Actividad 2



¿Qué termina en la basura en tu casa? Detectives por un día

Para volvernos más responsables de la basura que generamos, te invitamos a vos y a tu familia a registrar todo lo que tiran durante un día. Prestá atención ¿Qué hora es? ¿Qué se tiró en el tacho o en los tachos? ¿Quién lo tiró?

Acá va un ejemplo:

Día:

8:00	Yerba mate-Bolsa negra-Mamá
8:15	Servilleta utilizada en el desayuno-Bolsa negra-Yo
8:30	Vaso de yogur-Bolsa verde-Papá

Consejo: ¡Puede resultar útil pegar la grilla en un lugar visible para no olvidarse!

Día:

--	--

Figura 3

Finalmente, a modo de actividad lúdica se invitaba a les estudiantes al armado de una soga de saltar, con el instructivo correspondiente, para reutilizar las bolsas plásticas con las que contaban en sus hogares (Figura 4).



Figura 4

Dispositivo Pedagógico Pre-adolescencia

En el dispositivo Pre-adolescencia, orientado a estudiantes de quinto y sexto año de la Educación Primaria, presentamos una guía de actividades titulada “Ideas reciclables”. En ella se proponía un test para que en un primer momento respondieran los propios estudiantes, y en un segundo momento administraran a distintos integrantes de sus familias (Figura 5).

1. Cuando terminás de comer algo y tenés que desechar el paquete:
 - a) Sabés exactamente si tirarlo en la bolsa verde o en la negra
 - b) Tirás todo en la misma bolsa
 - c) Tirás las cosas verdes en la bolsa verde y las más oscuras en la negra
2. Luego de tomar alguna bebida, tirás la botella de plástico:
 - a) En cualquiera de las dos bolsas; es lo mismo
 - b) En la bolsa negra
 - c) En la bolsa verde, luego de escurrirla
3. Si se rompe un celular, tirás la batería:
 - a) En la bolsa negra.
 - b) En la bolsa verde.
 - c) En ninguna de las dos.

Figura 5

Luego de resolver el test, se proponía una autoevaluación sobre sus respuestas a partir de la consulta al sitio oficial del Municipio de General Pueyrredon, que posee información valiosa sobre el Programa de recolección de residuos y las pautas de reciclado que rigen en la ciudad. De esta manera, desde los saberes propios y previos de los estudiantes y sus

familias, se edificaba una oportunidad para conocer y saber aún más, o reforzar lo ya sabido, con el fin de participar en la tarea ciudadana en relación a la gestión de la basura.

A continuación, la guía incluía un breve texto acerca de la fabricación y uso de los ecoladrillos por parte de la ONG marplatense Ángeles Verdes. A partir de la narrativa de esta experiencia contextualizada, el dispositivo abordaba los distintos tipos de plástico que se usan en la cotidianeidad para invitar, finalmente, a pensar y repensar diversas y nuevas formas de reciclarlos, reusarlos o reducir su consumo.

Para ello, propusimos una breve investigación sobre plásticos de uso frecuente con el fin de que reconocieran otros tipos de plásticos y los objetos de uso doméstico donde se hallan. Con esa información se completaba la primera columna del cuadro *Clasificación de plásticos* (Figura 6). En la segunda columna, se les invitaba a participar en el concurso *Ideas para la Reducción, Reuso y Reciclado de plástico*. Las cinco mejores ideas que propusieran serían premiadas, luego de publicarlas “arrobando” el *Instagram* @cuidandolocomun con el *hashtag* #IdeasReciclables.

CLASIFICACIÓN DE LOS PLÁSTICOS		
Tipo de plástico	¿En qué productos de tu casa los encontrás?	¿Qué ideas se te ocurren para reducir su consumo, reusar o reciclar?
 PET		
 PEAD		
 PVC		
 PEBD		
 PP		
 PS		
 OTROS		

Figura 6

Dispositivo Pedagógico Adolescencias

En el dispositivo Adolescencias, orientado a estudiantes de los primeros cuatro años de la Educación Secundaria, presentamos una guía de actividades titulada “Desplastificar la vida”. Como primer punto relevante, concordamos en incluir también en este dispositivo y en el siguiente el uso de redes sociales como *Instagram*. Se propuso a les estudiantes que diseñaran una encuesta en *Instagram* sobre una serie de memes relacionados al reciclaje. Los resultados eran arrobados al proyecto @cuidandolocomun, para que se pudieran socializar con amigos o conocidos de otras escuelas. Así, a través de una actividad lúdica se pretendió introducir la importancia del reciclaje a partir de compartir contenido en una plataforma que ellos utilizan a menudo, para que interactuaran en relación con una temática en común.

La segunda actividad les proponía leer una introducción a la problemática del plástico usado a nivel mundial (Figura 7) y luego ver un video en YouTube acerca de las islas de plásticos que se están formando en los océanos. Nos parecía fundamental debatir en torno a los usos y el desecho de los plásticos, teniendo en cuenta que su vida útil muchas veces es corta y, por el contrario, su degradación es extensa en el tiempo, generando graves problemas en los ambientes que habitamos.

¿A dónde va el plástico que usamos?

En los últimos años llama cada vez más la atención y crece la preocupación por lo que denominan un "nuevo continente flotante".

Se trata de una isla en el océano Pacífico compuesta de plásticos desechados, los cuales fueron producidos por las personas para sus actividades diarias. Aunque esta isla no es la única en el planeta Tierra y se hayan encontrado más islas de plástico en distintos océanos, es la más grande. Mirá...



Figura 7

Como trabajo final, se invitaba a les estudiantes a formar parte de la elaboración de una campaña publicitaria antiplásticos con el objetivo de que concientizaran a la sociedad sobre el uso y el desecho de los plásticos (Figura 8). Para esto, sugerimos tres opciones: la elaboración de un video, el diseño de un logo o el armado de un meme. Una de las consignas alentaba el uso de la creatividad para generar producciones inéditas y de autoría propia. Las producciones realizadas se publicaron en la cuenta de *Instagram* @cuidandolocomun. La producción más popular fue premiada por la UNMDP como ganadora de la campaña *Desplastificar la vida*.

Campaña publicitaria anti-plásticos



Figura 8

Dispositivo Pedagógico Juventudes

Por último, en el dispositivo Juventudes, orientado a estudiantes de quinto y sexto año de la Educación Secundaria, presentamos una guía de actividades titulada “¿Con reglas o sin ellas?”. En esta oportunidad, a partir de la lectura de una nota periodística (Figura 9) sobre el quehacer de la activista ambiental sueca Greta Thunberg, se propuso una reflexión alrededor de sus luchas, que se sintetizan bajo el lema *Viernes por el futuro* (en inglés: *Fridays for future* -FFF). Luego de la reflexión y aprovechando la autonomía con que pueden manejarse les estudiantes de los últimos años de la secundaria, se les invitaba a que formen grupos de trabajo y debatieran sobre las preguntas planteadas, compartiendo sus discusiones, consensos y discordancias en un audio de no más de quince minutos.



Figura 9

Por otro lado, se les propuso producir un video con amigos o compañeros, que incluyera contenidos o materiales elegidos y creados para promover el cambio que creyeran más urgente o importante de conseguir en los próximos veinte años. Este video, de menos de un minuto, sería publicado en @cuidandolocomun con el *hashtag* #elcambiomasurgente. Así, el dispositivo partía de una problematización sobre cuáles son las luchas necesarias y cuáles son las formas de darlas, para luego colocar a les estudiantes en un papel protagónico de toma de decisiones alrededor de lo que ocurre con el no cuidado de los recursos del mundo y de nuestra Tierra.

Finalmente, la última actividad invitaba a elaborar un fanzine grupal (Figura 10). Los fanzine son publicaciones caseras que se crearon hace casi un siglo para poder expresarse sin censura. Hoy todos podemos usar las redes para decir lo que pensamos, pero los fanzine siguen siendo interesantes porque comunican ideas elaboradas de modo artesanal y artístico. Además, no existen muchas reglas para hacerlos; simplemente se elige un fondo, se presentan imágenes o textos de modo libre y se decide cómo se maqueta y distribuye. El fanzine de les estudiantes continuaría con la consigna de promover un cambio que, a su parecer, fuera el más urgente o importante alcanzar. En otras palabras, un cambio a futuro impostergable.

Te invitamos a que produzcas un fanzine grupal con algunxs de tus amigxs, siguiendo estos pasos:

1. Logren un acuerdo sobre aquello que es urgente o importante cambiar (el tema del fanzine);
2. Definan qué tamaño de hoja tendrá cada uno a disposición (cómo será el fanzine, en qué tipo de papel y cuánto espacio tendrá cada uno para sí);
3. Llenen el espacio propio del modo que deseen, dibujando, escribiendo, pegando imágenes, fotos, frases, textos más largos (poemas, canciones, fragmentos de cuentos), etc.;
4. Compilen las producciones individuales en una carpeta común (o Padlet) y reserven el trabajo en papel para la vuelta a clases.

Figura 10

Consideraciones finales

A lo largo de este escrito deseamos compartir la experiencia en el marco de un proyecto de extensión interdisciplinar del que fuimos parte estudiantes y docentes de la Facultad de Humanidades, entre otras. El proyecto representó para nosotras una nueva perspectiva sobre lo que significa *habitar la universidad*. Así vivenciamos la ruptura de la noción de la universidad como espacio en que sucede la clase para construir un espacio común por fuera del aula donde se pusieron en juego nuestros saberes y experiencias individuales y compartidas al servicio del vínculo con la escuela. Al mismo tiempo, este espacio común representó un entorno propicio para detenernos a pensar colectivamente sobre lo que consideramos urgente. La experiencia de generar propuestas didácticas devenidas en estos dispositivos y, seguidamente, repensar sus diseños en vistas de la coyuntura que se nos presentó fue un desafío que nos encontró en un trabajo horizontal y comunitario que refleja la manera en que concebimos cómo se debe conformar la experiencia educativa.

La iniciativa nos movilizó a compartir aquí nuestra experiencia, no solo por su singularidad y el placer que nos generó participar en ella, sino sobre todo por la necesidad de replicar experiencias que se llevan a cabo en el dominio de la extensión universitaria. Entendemos que el relato de lo vivido contribuye a visibilizar formas otras de vivir la universidad que creemos se complementan y conectan con espacios que pueden estar fuera del edificio pero íntimamente conectados con nuestros contextos de trabajo. Creemos necesario que estas experiencias se multipliquen y que quienes conformamos la comunidad universitaria habitemos estos espacios que aportan a nuestra formación como profesionales comprometidos con nuestra labor.

Construyendo comunidad: experiencias pedagógicas resignificando lo ambiental

Rosa Castillo

*“Porque honrar a quien enseña
es también honrar la tierra”.*

(Compañeros de red solidaria con Chiapas, 2016)

La *I Jornada de Reeducción Ambiental*¹ albergó las voces de las personas comprometidas en diversas experiencias escolares vinculadas con el medio ambiente y el cuidado de lo común. Quienes compartieron estas experiencias no sólo lograron transmitir formas de trabajo y concientización, sino que involucraron afecciones e impactos a partir de ideas en torno al cuidado de lo común, los espacios compartidos, la resignificación del medio ambiente y nuestra responsabilidad como seres humanos que lo habitan. Las distintas narrativas escolares fueron acompañadas de posters posibilitando conocer el trabajo de docentes y estudiantes en equipos de trabajo interdisciplinarios. Asimismo, la puesta en común de las experiencias pedagógicas implicó contar desafíos, deseos, obstáculos que se presentaron y horizontes que fueron asomando en el devenir de la práctica docente. Cada una de estas experiencias es una historia única y auténtica. Algunas fueron desarrolladas antes de la pandemia SARS-CoV-2 y otras durante la virtualidad. Pensarlas como historias puede resultarnos útil para encontrar en ellas su esplendor, estética y potencia.

Una de las características que se puso en manifiesto fue la gran capacidad que poseen los docentes a la hora de construir alianzas y acuerdos. La mayoría logró comprometer a sus estudiantes, equipos y comunidades a partir de un estímulo devenido en proyecto escolar. La variedad de propuestas dejó en evidencia las diversas posibilidades con que cada institución logró llevar adelante el tratamiento del contenido puesto en juego: ciudadanía y conciencia ambiental en relación a los contextos donde habitan las personas, propuestas vinculadas a la problemática de los residuos y el arte en la escuela primaria,

¹ Estas Jornadas representan una de las instancias de encuentros, algunos más sistemáticos y otros espontáneos, que han suscitado la construcción de este libro.

el rol de lxs cartonerxs en el cuidado del medio ambiente, proyectos institucionales que conciben lo ambiental desde paradigmas indígenas en relación a lo comunitario y lo barrial, experiencias sobre filosofía ambiental en la secundaria, propuestas que pusieron en juego el reciclado y la reutilización de los recursos vinculada al consumo responsable, etc.

El encuentro resultó significativo no sólo por su contenido transversal, sino porque incorporó a profesoras y maestras, equipos directivos de primaria y secundaria de distintos niveles y gestiones que acercaron sus historias a un ámbito poco habitado en su trabajo: el académico. Las tensiones propias de estos campos se nos hacen presentes: ¿Cuánto hay de académico en el trabajo de una maestra? ¿Por qué las profesoras de nivel primario y secundario suelen quedar corridas al campo de la práctica? ¿Qué les puede ofrecer el ámbito académico a las profesoras de nivel primario y secundario? ¿Qué pueden compartir las profesoras en este espacio tan novedoso para sus experiencias? Más allá de los interrogantes, se hace manifiesto aquello que se nos presenta de manera afable: no solo nos reúnen las preguntas, sino también las certezas de aquello que nos conmueve y apasiona como docentes, intelectuales o pedagogs: la necesidad de reunirnos a contar experiencias que trascienden las paredes de la escuela. Durante nuestras infancias, solemos jugar a enseñar, nos vamos disponiendo a las ganas de contar, de narrar nuestras formas de ver el mundo, de compartir nuestras percepciones, es decir, comenzamos a desear la conversación (Skliar, 2017). Esta reflexión que hace el autor se vincula con la iniciativa de la Jornada de reunirnos para dialogar, compartir aquello que pensamos, que quisimos llevar adelante, que logramos accionar o aquellas que todavía nos presentan algún obstáculo para seguir reflexionando. Esta conversación entre desconocidos (Skliar, 2017) permitió como comunidad educativa, compartir un tiempo y espacio entre seres nuevos, anónimxs, desconocidos. La metáfora que nos brinda el autor resulta valiosa entendiendo que las intenciones de unirse como comunidad educativa resultan ser vigorosas e intensas a pesar de la virtualidad.

Sobre estas reflexiones, el término comunidad educativa podría dialogar con las concepciones que nos aportan el ecofeminismo y los feminismos comunitarios en relación a la forma de vivir la comunidad y el abordaje del medio ambiente como contenido o proyecto escolar. La comunidad contiene el principio de reciprocidad, no solo con la tierra y el territorio sino también entre sus integrantes, algunas cosmovisiones indígenas y

campesinas consideran que la comunidad existe en cuanto está y comparte su ser con la tierra (Gargallo, 2014). De esta forma, la Jornada permitió habitar un espacio pocas veces ofrecido en el ámbito docente y dio lugar así a una construcción de comunidad: recibiendo historias e intercambiando interrogantes, compartiendo motivaciones, encrucijadas, desafíos o fantasías en pos de un bien común. Bajo esta línea de pensamiento, las experiencias compartidas torcieron las visiones extractivistas de la naturaleza y desmontaron las posiciones escolares más tradicionales que separaban el medio ambiente de las personas. Tomando el concepto cosmogónico de la red de la vida (Cabnal, 2010), entendido como un principio y una dimensión interpretativa de todo lo que existe en reciprocidad, nuestro encuentro movilizó a les participantes a seguir abordando lo ambiental como un contenido transversal, integral y holístico que permite vincular todo lo que nos rodea como seres vivientes en pos de una vida en plenitud. Estas posiciones opuestas al proyecto histórico de las cosas (Segato, 2018) nos pueden acompañar a la hora de trazar un nuevo recorrido, entendiendo que el medio ambiente y el territorio toman cuerpo en la escuela mediante la enseñanza de saberes en torno al ser, el sentir y el pensar la experiencia social (Cohendoz, 2017).

Finalmente, en el encuentro se arribó a conclusiones que se revelaron como nuevos interrogantes para seguir encontrándonos, reflexiones y diálogo grupal que, con acuerdos y desacuerdos, generaron estímulos para posibles espacios de unión e intercambio. ¿Acaso estamos haciendo escuela al estar con otros en pleno diálogo? ¿Cómo podríamos continuar la construcción de la comunidad educativa en relación a lo virtual y los obstáculos/posibilidades que ello implica? ¿Es posible construir proyectos pedagógicos ambientales que desafíen el orden de la historia actual? ¿Cómo llevar adelante propuestas pedagógicas sobre medio ambiente que tensionen no sólo el vínculo con la naturaleza sino con nosotros mismos? Históricamente las organizaciones ecologistas, ambientalistas, campesinx, feminismos indígenas y comunitarios llevan adelante una ferviente lucha por el medio ambiente, los territorios y el cuidado de lo común; en la actualidad la reciente sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral parece ofrecer una oportunidad para seguir construyendo comunitariamente en relación al medio ambiente, el respeto a la diversidad cultural y la perspectiva de género como factores transversales urgentes en nuestros proyectos educativos.

Referencias bibliográficas

Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Pp. 10-25. España: ACSUR: Las segovias.

Cohendoz, M. (2017). Territorio y corporalidad: el poder de la escuela. *La educación como práctica sociopolítica: prácticas escolares y no escolares que interpelan el sentido de educar*: Actas del X Encuentro del Colectivo Argentino. Caffarelli y A. Errobidart (Comps.). E-book: 978-950-658-440-5: <http://bit.ly/2phQGu1>. Facultad de Ciencias Sociales – UNICEN. Tandil.

Gargallo, F. (2015). *Feminismos desde Abya Yala*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires. Ed. Prometeo.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Área de educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) & Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Parte II

Extensión crítica como posibilidad

Repensar tramas formativas integrales. Aportes para el abordaje de la Extensión Crítica desde la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Paula Gambino

Introducción

La reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata —efectivizada con el retorno a clases en marzo de 2019— significó un acto de reparación de la historia y la memoria de nuestra comunidad universitaria. Cuatro décadas más tarde del vaciamiento y cierre perpetrado por la última Dictadura Cívico-Militar, la carrera resurgía en un contexto que nos interpelaba a retomar los debates sobre el vínculo entre la universidad y la sociedad, las formas de producción y democratización del conocimiento y los aportes del campo científico para repensar el fenómeno de “lo educativo”. El intervalo que transcurrió entre el proceso genocida y los esfuerzos por recuperar esta posibilidad de formación concentra disputas de modelos de país, de ampliación de derechos y de reivindicación de nuevas ciudadanías que vienen a discutir el sentido y las reflexiones en torno a la educación. La Carrera se verá atravesada por las nuevas agendas de los feminismos, las pedagogías críticas y descoloniales, el giro afectivo en las ciencias sociales y la resignificación de la extensión universitaria, entre muchos otros debates sociales y epistemológicos. Todas estas perspectivas no ingresarán como una mera actualización académica, sino que contribuirán al restablecimiento de un vínculo con los debates que la Dictadura se propuso clausurar. Reconocer la historia de nuestra Carrera en la historia de nuestro país implica sostener una mirada memoriosa del pasado y del sentido del ensañamiento vivido.

En este escrito propongo reafirmarnos en la acusación subversiva con la que se nos imputó y re-apropiarnos de ella para reivindicarla con la potencia desestabilizadora y transformadora necesaria que nos explica y nos (con)mueve en la militancia por otras educaciones posibles. Dentro de la multiplicidad de interpelaciones que decanta la renovación de la Carrera, elijo indagar tres ejes que marcan posiciones de subversión: la

disputa a la hegemonía que aún detentan el sistema educativo formal y su centralidad áulica cuando pensamos la educación y el espacio de enseñanza y aprendizaje, la articulación entre justicia social y justicia curricular, y la reivindicación de la ecología de saberes como directriz para reformular las prácticas formativas y académicas.

Profundizar en estas reflexiones requiere reconocer el carácter territorial que tiene la universidad y problematizar las metodologías institucionalizadas que han acorralado las posibilidades de diálogo y construcción colectiva con otros saberes, tanto populares como académicos. En este sentido, considero que la Extensión Crítica puede realizar interesantes aportes al abordaje de lo educativo en articulación con la función docente desde una perspectiva de integralidad que supere los divorcios que se nos imponen al conocimiento y a los actores universitarios. Finalmente, en este proceso por afianzar la interdisciplinariedad y la interterritorialidad en la enseñanza también toman un rol importante las revisiones que proponen la investigación narrativa y la investigación militante.

Reescrituras de la Memoria para volver a las bases

El proceso represivo desplegado por la última Dictadura Cívico-Militar en el escenario educativo se presentó como una *misión refundacional* con miras a desarticular sistemáticamente los espacios de producción académica, científica y cultural que se consideraban como focos de infiltración subversiva y amenaza a los “valores cristianos occidentales” —una argumentación que abunda y redundaba de manera ambigua en los comunicados de las oficialidades militares. Esto implicó un doble juego de exterminio y (re)construcción semántica de todos los elementos del plano social, de acuerdo a su grado de concordancia con el nuevo régimen. La Dictadura reescribió de la manera más perversa la enunciación de que todo acto individual y social es un acto político. En este sentido, la educación tuvo una doble consideración: por un lado, fue asumida *per se* como un mecanismo de “infiltración subversiva”; por otro, se reconoció su capacidad funcional con la instalación de los posicionamientos del nuevo régimen (APDH, 2011). Esto se reprodujo en la profundización de la persecución política e ideológica desarrollada a través del Operativo Claridad a partir de 1977, cuando la etapa de confrontación contra los modelos pedagógico-políticos que estaban en boga en los años previos al Golpe de Estado se dejó

de centralizar en el plano discursivo y comunicacional —a través de comunicados oficiales y de prensa— para pasar al rápido y sistemático cesanteo, secuestro y desaparición de los agentes educativos y administrativos que no demostraran intención de colaborar con la instalación de los fundamentos ideológicos del proceso represivo o que directamente fueran catalogados como “subversivos”.

Durante esta etapa de avanzada contra las comunidades universitarias se concreta el vaciamiento y cierre definitivo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, aprobado por Ordenanza de Consejo Superior Nº 104 en el año 1978. La acusación de conflictividad que se fijó sobre la Carrera y que compartió con las también clausuradas Psicología, Filosofía, Sociología, Ciencias Políticas y Antropología responde a la fuerte presencia de desarrollos teóricos y conceptuales vinculados a los procesos crítico-sociales y emancipatorios latinoamericanos (Gil, 2010) que estas disciplinas contenían, y a la articulación ineludible que sus metodologías promovían en clave de despliegue e intercambio territorial, en los cuales eran partícipes los movimientos sociales. Así, podemos afirmar que el diagnóstico acerca de la existencia de una presencia “subversiva” no se limitó al semillero militante e intelectual que nutría las carreras. Por el contrario, alcanzaba a cualquier proceso dialógico-participativo que irrumpía en las relaciones político-académicas de la Educación Superior con el fin de problematizar tres factores claves para instalar un *desestatus quo*: la direccionalidad del vínculo entre universidades y sectores populares, el compromiso con procesos de soberanía científica, epistémica y desarrollo nacional, y el sentido de las relaciones pedagógicas inter y extrauniversitarias, reivindicando el protagonismo estudiantil y otras experiencias sociales con potencia formativa (escuelas, espacios de educación popular, instancias de debate y organización popular, ateneos culturales, sindicatos, entre otros).

Estas enunciaciones que marcaron el rumbo epistémico-político del campo universitario en el país, especialmente en las ciencias sociales, representaron un prólogo fructífero para repensar los procesos de construcción del conocimiento en clave situada. El proyecto de la *universidad nacional y popular* (Dércoli, 2017) se propuso revertir la dependencia científica y cultural para garantizar semilleros profesionales sensibles a las necesidades de nuestro pueblo. Esto se traduciría en un período breve pero intenso de diálogo interterritorial con agencias comunitarias y políticas para conformar propuestas

de trabajo que involucraran a los estudiantes en acciones sociales (Erreguerena, Padilla Contreras y Tommasino, 2019).

Así asistimos a dinámicas integrales de enseñanza-investigación-extensión que ponían en discusión el carácter unilateral y extractivista que caracterizaba a las perspectivas transferencistas y de difusión cultural que estaban escindidas de las instancias que eran consideradas exclusivas para el aprendizaje: el Programa y el aula. Estas abordaban a las comunidades como meros objetos de estudio y receptáculos pasivos de diagnósticos e intervenciones contruidos integralmente en la esfera académica, que se consideraba la auténtica detentora del saber. De hecho, la misma enunciación de *extensión* encerraba su componente antidialógico y antipedagógico, por lo que Paulo Freire consideraba que debía ser contrapuesta por relaciones de *comunicación* (Freire, 1973). Si bien no se avanzó en discusiones semánticas, sí podemos reconocer los primeros indicios de una Extensión Crítica que logró importantes acciones insertas en las prácticas educativas, habilitando que la universidad también se empape de los saberes populares. Además de trastocar las lógicas de abordaje territorial, dentro de las carreras también se habilitaron espacios de formación y discusión teórica, como fueron las *cátedras nacionales*, en las que se exponía cómo la falacia de la neutralidad curricular ocultaba que los programas de estudio y los recorridos de investigación eran funcionales a las corporaciones científicas y económicas internacionales. En esta línea, las *cátedras nacionales* alentaban la participación activa de actores políticos, gremiales y sociales históricamente relegados de los espacios académicos. Muchos de ellos eran invitados como voces autorizadas para exponer problemáticas y demandas de los sectores populares que asiduamente se correspondían con las estrategias de lucha sindical y reclamo popular de la ciudad.

Aquí observamos una de las expresiones más interesantes de la alianza entre intelectuales y colectivos sociales y la construcción de una interterritorialidad que las solidarizaba mutuamente en un claro diálogo político-pedagógico. Dentro de las voluntades para institucionalizar estas transformaciones ubicamos las resoluciones programáticas de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires de 1973 impartidas por su Rector Rodolfo Puiggrós. Entre sus múltiples reformas indica que

Se ayudará a los actuales docentes de la Universidad a reorientar los métodos pedagógicos existentes a fin de destruir la actual estructura vertical y cientificista

de la Universidad liberal, e implementar una pedagogía que contemple la participación activa de todos los que intervienen en el proceso educativo. (Dércoli, 2017, p. 36).

La UNPBA fue una experiencia fugaz pero paradigmática por la pertenencia político-partidaria de su equipo de gestión. En otras universidades los incipientes cambios contaron con la buena recepción de las autoridades que no siempre tenían una filiación política de izquierda, como es el caso de la Decana María del Carmen Maggi de la Facultad de Humanidades de la UNMDP (Ladeuix y Reclusa, 2019). Más allá de la evidente radicalización política y el incremento de la violencia que caracteriza el período, es importante indicar que el señalamiento de los actores en uno u otro extremo —el clima de época no permite escapar del binomio izquierda-derecha— no siempre se correspondió con pertenencias ideológicas explícitas, sino con modos de hacer y pensar la educación y los roles docentes y académicos. Podrían leerse, entonces, microelementos de la vida universitaria y de las fundamentaciones disciplinares que conllevaban automáticamente la acusación de subversión: un significativo vacío que resultaba sencillo de llenar con cualquier actitud contestataria (Dono Rubio, 2009), sobretudo por quienes rechazaban la irrupción de las demandas del estudiantado y de movimientos sociales y políticos en las agendas de formación profesional y de gestión, expresando una especial preocupación por la defensa de la neutralidad científica (Varsavsky, 1994) y de las relaciones jerárquicas profesor-alumno y academia-sociedad —ambas desde una perspectiva de educación bancaria (Lanteri y Meschiany, 2015).

En el fondo, asistimos a una discusión esencialista sobre el modelo de Educación Superior. Las reformas normativas de la Dictadura insistían en que el funcionamiento de las universidades se había *desnaturalizado* y era necesario *reestablecer un orden* que permitiese *normalizar* la actividad académica (Mollis, Lanza y Dono Rubio, 2012). Para lograrlo, el proceso represivo no sólo desplegó la persecución y el exterminio sistemático sino que además contó con el apoyo de aliados intrauniversitarios que —con mayor o menor conciencia de su rol— colaboraron con la transmisión e instalación del discurso pedagógico de la Dictadura, profundizando prácticas formativas asépticas a las demandas sociales y disfrazadas de una supuesta apoliticidad y autonomía investigativa (Gil, 2010) que veían con beneplácito el recupero de un divorcio jerarquizante entre el saber

académico y los saberes sociales. Resulta significativo cómo en el dictado de las carreras de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de La Plata se manipularon las fundamentaciones de las perspectivas pedagógicas impartidas —incluso las propias del escolanovismo y las corrientes desescolarizantes— invisibilizando sus posicionamientos políticos y sociales para explicarlas desde una *pedagogía de los valores* de corte filosófico-personalista y aristotélico-tomista. Del mismo modo, la formación metodológica se limitaba a cuestiones técnico-didácticas (Southwell, 2003; Mollis, Lanza y Dono Rubio, 2012). Podemos hipotetizar que en estas Casas de Altos Estudios no se procedió al vaciamiento y cierre definitivo de la carrera, ya que contaba con una larga trayectoria que facilitaba el recambio docente en favor de la institucionalización del discurso pedagógico del nuevo régimen. Esta situación es diferente en el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata donde la disciplina tenía un recorrido muy incipiente —la Carrera había sido aprobada en 1972 dentro de la entonces Universidad Provincial de Mar del Plata— y resultaba más eficaz generar condiciones para desalentar su continuidad.

(Re)curricularizar desde el quehacer interterritorial

Cuatro décadas más tarde, no es casual que los debates que atraviesan las aulas y las lecturas de la recuperada Carrera retomen las bases conceptuales y metodológicas de un pasado que siempre es presente cuando retoña proyectos amputados. La reparación histórica de una propuesta formativa de este tipo involucra una reparación histórica de los saberes censurados y compromete el carácter profundamente ético-político de las prácticas que competen a disciplinas como la nuestra.

Si bien el cierre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación marcó una ausencia notable en la formación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, el desarrollo de su campo se sostuvo mediante la oferta transversalizada del Ciclo de Formación Docente en los Profesorados de la Unidad Académica y de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) ofrecida a los graduados y docentes de toda la Universidad. Esto permitió asegurar bases de profesionalización que también colaboraron en la sensibilización para recuperar la Carrera. Asimismo, es importante destacar el rol que ha tenido el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) en la

organización de grupos y la producción de acciones de investigación y extensión, así como en el desarrollo de propuestas de divulgación y publicaciones científicas. En sus equipos también participan actores comunitarios vinculados a experiencias educativas formales y no formales de la ciudad sumamente valiosas para sostener una mirada actualizada de los estudios y repensar propuestas de articulación territorial.

Desde este lugar, las Ciencias de la Educación representan uno de los campos más permeables para observar el carácter interdisciplinar de todo acto educativo. Reafirmando que la realidad es indisciplinada (Tommasino y Rodríguez, 2011), debemos permitir que nos atraviesen dos territorios: el saber situado y el deseo de quienes concurren y nutren las experiencias educativas en el quehacer comunitario y los aportes de otros saberes académicos que colaboran en pensar integralmente la realidad social. Para ello es preciso reconocer que la universidad es un territorio más en este entramado y que nunca debe creérselo aséptico o inocente cuando lo que está en juego es la disputa de poder enunciar legitimaciones.

Por tanto, la reescritura de una carrera universitaria también invita a reflexionar acerca de las metodologías y las actividades de enseñanza y de aprendizaje que adquieren centralidad en la formación de grado. Esto nos interpela a cuestionarnos cómo podemos introducir en el esquema curricular diálogos con la investigación y la extensión que las revalide como experiencias formativas desde los primeros años.

Es preciso identificar qué prácticas educativas bancarizadas toman una relevancia tal que condicionan las oportunidades de desarrollo profesional de nuestros estudiantes. Entre ellas destacamos la hegemonía áulica y las instancias evaluatorias que convierten a la acreditación en un objetivo en sí mismo y encajonan las posibilidades exploratorias para la circulación y producción de conocimiento. La desarticulación existente entre los aspectos y las instancias de enseñanza y aprendizaje y los propios de las tareas de investigación y extensión conlleva otra desarticulación entre los contenidos de las asignaturas y las problemáticas, demandas y saberes emergentes que se reconocen y construyen en el diálogo con otros actores sociales y colectivos. Apelamos entonces a promover la incorporación de experiencias formativas situadas, que hackeen la referencia temporal y espacial en la que ocurre el acto educativo y que resulten significativas y significantes para los estudiantes y para las comunidades con las que nos vinculamos. Este último aspecto es fundamental porque expresa una retroalimentación solidaria con las

experiencias territoriales, a las que no se acude desde una posición extractivista de datos sino que se propone co-construir con ellas una propuesta de reconocimiento y promoción de sus actividades.

Si bien sabemos que los equipos docentes problematizan esta realidad y proponen alternativas desde diversas opciones con las que cuentan, la curricularización de la extensión y de la investigación requiere de labores sinérgicas junto con los equipos de gestión para trazar reformas integrales que puedan ser institucionalizadas.

Uno de los primeros esfuerzos proyectados en este sentido lo desarrollamos en noviembre del 2019 mediante una labor conjunta entre el equipo docente de la asignatura “Teoría de la Educación” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). A partir de las *I Jornadas de intercambio territorial: experiencias comunitarias en las Teorías de la Educación* nos propusimos priorizar la dimensión territorial que influye en las prácticas educativas reconociendo que existen condicionamientos geopolíticos e institucionales que (re)construyen subjetividades. La reivindicación de la potencia comunitaria se expresó en Jornadas de diálogo y debate realizadas dentro de establecimientos educativos primarios y secundarios, en las que participó toda su comunidad, poniendo en diálogo experiencias educativas escolares y sociales y trascendiendo tiempos y espacios áulicos, invitando a los estudiantes a vivenciar formas otras de aprendizaje, que incluyeron actividades recreativas y culturales.

Considero que estas Jornadas se inscriben en la integralidad de funciones que deseamos promover. En una carrera tal como la Licenciatura en Ciencias de la Educación es fundamental su voluntad de reconversión permanente para repensar nuevas producciones de conocimiento a partir de las fibras que se tocan en los diálogos comunitarios. Rescato cómo la pasión de sus equipos docentes por comprender y abrazar la ternura y potencia que ocurre en los territorios regresa a ellos para aplacar parte del dolor social que históricamente fue anquilosado por otros modelos educativos, y en particular universitarios, de espaldas al pueblo. Estas propuestas reafirman que toda práctica vinculatoria con la sociedad también debe reconocerse como una práctica pedagógica, atravesada por el debido compromiso para disputar los imaginarios que aún muestran a la universidad como un horizonte lejano. Vuelvo al inicio: la reescritura de

nuestros saberes también nos reescribe en la historicidad de un país, de una comunidad y de un sueño colectivo que nos convoque. Nos ayuda a (re)pensar las subjetivaciones en juego y desde allí repensar educaciones amables que sanen heridas históricas.

Las *II Jornadas de Intercambio territorial: experiencias poderosas entre Teorías de la Educación* se desarrollaron en diciembre de 2020 de forma virtual debido a los condicionamientos impuestos por la pandemia Covid-19. Esta reedición contó con la particularidad de ser construida dentro del dictado de la asignatura “Teoría de la Educación”, correspondiente al primer año del Plan de Estudios. Se presentó un proyecto de estímulo a la integralidad de funciones que proponía encuentros específicos en el marco de la cursada para intercalar prácticas y saberes inscriptos en la extensión crítica y promover la investigación educativa en el ámbito de la Licenciatura. Así, el equipo docente propone una reivindicación del quehacer educativo a partir de las potencias que reúnen experiencias desarrolladas en escuelas y en espacios no institucionalizados en la gramática escolar o que subvierten su “normalidad”, todos elegidos por los estudiantes. En articulación con la Secretaría de Extensión, estas intenciones se intensifican al brindar conjuntamente el acompañamiento para la elaboración de un Trabajo de Campo que apunta a su reconocimiento, narración y sistematización.

La conceptualización de una *enseñanza poderosa* se inscribe en la potencia afectante que la misma reúne. En el decir de Mariana Maggio, se identifica como aquella que “nos conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas” (2018, p. 152). Así, se le propuso a los estudiantes que indaguen sobre experiencias educativas de carácter crítico, alternativo o insurgente, de construcción e incidencia colectiva. Estas son valiosas para repensar los recorridos de investigación ya que nos acercan al “campo que es objeto de la enseñanza en una versión actualizada propia del tiempo en el que la práctica docente tiene lugar, incluyendo los interrogantes abiertos, que son los que justifican que se siga construyendo conocimiento” (Maggio, 2018, p. 12).

Por tanto, el objetivo fue construir a lo largo de la cursada una sistematización de la experiencia elegida, con el acompañamiento de aportes del campo teórico, la incorporación de herramientas de mapeo y las voces y saberes registrados comunitariamente en el proceso de investigación. En este sentido, se pretendió problematizar la primera tendencia a un análisis descriptivo y fragmentario de actividades o estrategias pedagógicas para poder avanzar en el reconocimiento del proceso de

construcción de estas experiencias en clave comunitaria, en cómo se gestan los proyectos, cómo trascienden y cómo son puestos en juego por los actores. El proceso de análisis de estas experiencias involucró tres claves:

Primero, se advierte una clave epistémica, que propicia el diálogo de las experiencias educativas potentes con los marcos teóricos tensionados en la asignatura. De este modo, se estimula la opción por aprendizajes desde lugares afectantes, que reconozcan los procesos de reapropiación y reescritura que se viven en la misma praxis educativa. Este escenario permite indagar en sus innovaciones y dislocaciones como oportunidades en curso para revitalizar el campo de producción del conocimiento.

A la par, se identifica una clave ética y política, sensible a las emergencias sociales, que recompone los posicionamientos críticos, insurgentes, disidentes y/o alternativos que hacen al surgimiento y crecimiento de dichas experiencias. Se presta atención a qué los origina, desde y en qué entramados sociales, culturales y pedagógico-políticos surgen, y cómo los actores toman parte en la lectura y reescritura de ellos, qué se proponen disputar/crear, qué estrategias se dan y qué alianzas/conflictos sostienen con otras perspectivas del campo de la educación y la gestión de políticas. Aquí se trata de repensar el conocimiento sobre el quehacer educativo en una clave situada, respetuosa de las experiencias, estrategias e identidades que las comunidades imprimen. También implica fortalecer el carácter activo y transformador de las experiencias, evitando lecturas que se limitan a su enunciación y descripción desde lugares marginales y periféricos, en los que corremos el riesgo de naturalizar las desigualdades que queremos exponer.

Finalmente, se recupera una clave narrativa que brinda una sistematización sensible de la experiencia. Se propone que la recuperación de mapeos y relatos colabore a construir una relación coherente entre los procesos críticos e insurgentes recuperados y las formas de enunciarlos, relatarlos y socializarlos, que reconozca la fuerza de los debates orales, el diálogo de saberes involucrado y las implicancias autobiográficas que juegan en el reconocimiento de las experiencias poderosas.

De este modo, la experiencia ha buscado generar prácticas formativas que garantizan un acercamiento a la realidad socio-educativa a partir de diagnósticos participativos y narrativas co-gestionadas con las organizaciones sociales y actores de instituciones escolares; un posicionamiento epistémico que interpela el diálogo entre la formación teórica y las experiencias territorializadas, capaz de producir nuevos conocimientos que

oxigenan el campo de investigación en educación; y finalmente, una promoción de acciones disruptivas de evaluación a partir de la producción de materiales que colaboran a difundir las experiencias educativas relevadas y la realización de Jornadas abiertas.

Asimismo, se ha propuesto un reconocimiento en la trayectoria autobiográfica de las experiencias educativas que potencian la formación y el estímulo de los estudiantes, ya que las elecciones y valoraciones que realizan ponen en juego tramas vivenciadas pasadas que ayudan a recortar sus historias íntimas en la historia educativa del país y de nuestras comunidades. De esta manera, se ha promovido el alcance de fundamentaciones que albergan el sentido íntimo y resonante que explica su recuperación porque eso también trae una relectura de nuestra experiencia vital como pedagogos y colabora a recapturar las estrategias metodológicas y las afectaciones que se imponen en el recorrido de la investigación. No debemos olvidar que la consideración y reflexión sobre prácticas educativas que reconocemos como poderosas conlleva un espejo sobre las propias prácticas que deseáramos ejercer.

Este recorrido anuda las preguntas estructurales de los tres portales que construyen el Plan de Trabajo Docente de Teoría de la Educación (2020): a partir de la posición de estas experiencias en tensión con el campo de las teorías de la educación, de la posición que asumen los actores involucrados en estos procesos y de nuestra propia posición como investigadores al acercarnos a ellos. La construcción propuesta implica una historización de las experiencias, útil para reconocer diversas fases disruptivas en sus desarrollos. A su vez, nos invita a capturar aquello que irrumpe en el proyecto, con la capacidad de metamorfosearlo, volverlo resistente o resiliente. Aquí ingresan herramientas reflexivas de mapeo histórico-espacial y de actores, que nos permiten indagar en las estrategias que se dan los proyectos para alcanzar sus objetivos y para fortalecer las redes políticas y sociales en las que funcionan.

En esta clave, se promueve la sistematización de experiencias como una metodología co-gestionada con los actores sociales protagonistas de las experiencias educativas poderosas. Esta se enmarca en recorridos teóricos que la identifican con el proceso reflexivo promovido por las pedagogías críticas, de las que la extensión crítica resulta tributaria (Medina y Tommasino, 2018; Jara Holliday, 2020). Se ha previsto que la construcción de los diversos instrumentos y registros de análisis y recuperación de las experiencias sean coherentes con sus propias características disruptivas. Se han

reivindicado las producciones performáticas que integran voces, posicionamientos y sentires que a veces pueden invisibilizarse en las lógicas de producción tradicionales.

Las *II Jornadas de Intercambio Territorial: experiencias poderosas entre Teorías de la Educación* representaron la puesta en común de los Trabajos de Campo y contaron con la participación de los actores comunitarios que impulsan las experiencias recuperadas y de invitados referentes del campo de la educación y la extensión. Se trató de un encuentro abierto y participativo capaz de promover una evaluación del proceso de investigación en la que tomaran parte los propios actores involucrados.

Reescrituras de la reparación de saberes: hacia una justicia curricular

La recomposición de la Licenciatura en Ciencias de la Educación estará atravesada por nuevos modos de ser/hacer investigación que permearon a las ciencias sociales en los últimos años. Entre ellos, cabe destacar la potencia del giro afectivo y su correlato en la investigación narrativa, una de las líneas más abordadas en las producciones del CIMED de la Facultad de Humanidades y que se transversaliza en el Plan de Estudios de la carrera.

La búsqueda de intercambios territoriales amables e interafectantes implica reivindicar las experiencias vitales de quienes son parte de los entramados educativos, desde su potencia como sujetos enunciantes de su praxis, tiempo y territorio, y no como meros objetos de análisis de una intelectualidad escindida del sentipensar comunitario que extrae y privatiza sus saberes. La afectación por la que bregamos es un posicionamiento ético-pedagógico-político en clara actitud contestataria a la mentira de la neutralidad que no ha hecho otra cosa que disciplinar las conmociones capaces de alterar nuestra indolencia para funcionalizarnos a los requerimientos de una producción académica insensible a las necesidades de nuestros pueblos.

En esta propuesta, se reconoce la incidencia intervalal de los hacedores del acto investigativo, cuyo sujeto ya no será unilateralmente un investigador que busca representar la realidad a partir de datos extraídos. La investigación narrativa tracciona una democratización de los actos de habla y de escucha que promueve el nacimiento de nuevas relaciones “en las que la aspiración es descomponer relatos que impulsen posibilidades para recrear experiencias más amables con la vida” (Ramallo, 2019a, p. 106).

Estos giros investigativos interpelan a (re)aprender y (re)escribir los procesos de enunciación, indagación, interpretación e historización del mundo de forma tal que guarden honestidad con los saberes involucrados. En esta clave, la perspectiva narrativa representa un movimiento de reconocimiento de la relación entre investigador e investigado, con un fuerte enfoque cualitativo que reivindica el contexto como parte central del conocimiento y una amplitud metodológica clave para no asfixiar o descartar lo humanamente sensible (Ramallo, 2019b).

Esta última faceta se corresponde con la formación de un *intelectual anfibio* capaz de habitar y poner en diálogo múltiples territorios sin reproducir lógicas de “invasión cultural” y repensarse a partir de su propia praxis y de las afectaciones nacidas de un intercambio con el otro (Svampa, 2022). Si bien la autora consigna algunos recaudos que eviten confundir este posicionamiento con el del investigador militante, podemos reconocer valiosas analogías entre ambas perspectivas a partir de sus fundamentaciones pedagógico-políticas. Inscripta en las Epistemologías del Sur, la investigación militante quiebra la dicotomía de educadores y educandos para hacer foco en la relación dialógica que se construye (Medina y Tommasino, 2018). De este modo, aborda la interterritorialidad y los aprendizajes que pone en juego como una terceridad con dos características articuladas: una sintética, que subvierte las asimetrías y deslegitimaciones impuestas por las perspectivas bancarias en educación e investigación; y una analéctica, que comprende la especificidad y diversidad de los sujetos y voces involucradas para evitar mimetizaciones que puedan llegar a contaminar la posibilidad de reconocer y encontrarse con un *otro* (Dussel, 1977).

Así, la investigación narrativa y la investigación militante reúnen condiciones de posibilidad para revertir el dolor social provocado por la violencia epistémica que reproduce las lógicas de extractivismo, colonización y privatización capitalista en la producción académica y en la praxis pedagógica, al punto de llegar a construir una división social del derecho a conceptualizar y a interpretar el mundo. En esta enunciación reivindicamos el derecho a asumir una potestad discursiva o una práctica propia de nombrar (Yedaide, 2018) que se presente situada y sensible a las realidades de nuestras comunidades y nuestras claves regionales y locales. Aquí podemos reconocernos en las denuncias al cientificismo que hemos recuperado para repensar la soberanía político-científica y la reparación de saberes.

Asimismo, cuando nos comprometemos con la atención a las “necesidades” de los sectores populares —incluso desde las llamadas *buenas prácticas*— es importante problematizar los acercamientos que a veces se realizan a partir de diagnósticos de carencia, vulnerabilidad, asistencia o riesgo que pueden operar como condicionamientos. El campo académico tiene como desafío renunciar a las relaciones de asimetría que lo nutren para interpelar estas lógicas que pueden reproducir significaciones adversas sobre los otros. Bregamos entonces por reivindicar el potencial conceptualizador y la intelectualidad que los espacios comunitarios contienen a partir de sus trayectorias vitales y sus procesos de lucha y recuperar las narrativas desde sus vocablos y aportes para repensar y transformar la realidad que habitamos.

Por ello, consideramos fundamental avanzar en procesos pedagógico-políticos que acerquen a nuestros estudiantes a vivenciar la diversidad epistemológica, desde una ecología de saberes que genere renovaciones democratizadoras del conocimiento y de su producción al interior de las ciencias de la educación, y de las prácticas universitarias en general. La revisión de los recorridos formativos interpela a consolidar la curricularización de la extensión y de las investigaciones disruptivas para garantizar marcos de justicia curricular. De este modo, se espera que los saberes co-construidos intercepten los Planes y Programas de Estudio al momento de delinear núcleos de aprendizaje, considerando los contextos alternativos en los que se desarrolla el acto educativo (De la Cruz, 2016). Esto garantizará experiencias formativas poderosas y contrahegemónicas que frenen la reproducción de situaciones de discriminación, desigualdad y violencia epistémica y sensibilicen las praxis de nuestros futuros profesionales.

Reflexiones finales

La desarticulación entre las acciones curricularizadas y extracurricularizadas siempre soslaya (des)jerarquizaciones y (des)legitimaciones de prácticas, saberes y colectivos. Esto instituye maneras específicas de decir, hacer y sentipensar que formatean nuestra identidad como académicos, universitarios, docentes y estudiantes. Develar los entramados político-pedagógicos desde los cuales se naturalizan estas dinámicas muchas veces nos interpela a emprender una lectura de nuestro pasado fundante.

El final de estas reflexiones puede regresarnos a sus inicios, como una labor arqueológica dispuesta a revelar las reparaciones pendientes. Hemos mencionado que la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación representó un acto de reparación histórica; asimismo, hemos abordado cómo en el dictado de la Carrera se comprometen acciones para garantizar reparaciones epistemológicas y políticas, en las que intervienen diversos actores sociales y comunitarios, en un esfuerzo por lograr una universidad de puertas abiertas que involucre integralmente sus funciones y sus actores.

La inserción en la formación de grado de modos críticos y sensibles de vivenciar la investigación y la extensión estimulan la empatía, la flexibilidad y la creatividad necesarias a la hora de llevar a cabo prácticas situadas que requieran ser permeables a los emergentes, las demandas comunitarias y la potencia transformadora de sus espacios y colectivos. Avanzar en las propuestas de curricularización de acciones integradas expone la condición de educación permanente que nos habita en la totalidad social, recupera los relatos significativos y significantes que estimulan o condicionan nuestras experiencias pedagógicas —muchos de ellos estratificados en capas de la historia reciente y la memoria afectada que han solidificado el distanciamiento entre los saberes académicos y los saberes populares.

Con estas incipientes apreciaciones y con el ejemplo de las propuestas de estímulo a la integralidad de funciones que hemos desarrollado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, esperamos motivar el despliegue de prácticas y narrativas que colaboren con la construcción de una universidad socialmente comprometida a partir de intercambios interterritoriales.

Aún con todas las contradicciones que genera expresarlo, el territorio académico sigue teniendo protagonismo en la (des)habilitación y (des)legitimación de saberes. Pero lejos de verlo como un problema, debemos comprometernos en la construcción de sinergias solidarias con los espacios y las experiencias subalternizadas y contrahegemónicas. Esto ayudará a la formación de nuestros estudiantes desde miradas honestas y humanizantes que también colaboren a resignificar y oxigenar el campo profesional en favor de las necesidades de nuestro pueblo.

Referencias bibliográficas

APDH (2011). Memoria y Dictadura: un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos. Buenos Aires: Instituto Espacio para la Memoria.

De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>

Dércoli, J. L. (2017). Del conocimiento alienado al conocimiento para la liberación. En Socolovsky, M. (Ed). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973*. CABA: IEC-CONADU.

Dono Rubio, S. (2009). Políticas educativas. Su impacto en la universidad. Hacia la hegemonía del nacionalismo católico (1976-1981). *XII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Dussel, E. (1977). Introducción a la Filosofía de la Liberación (4.ª ed). Bogotá: Editorial Nueva América.

Erreguerena, F.; Padilla Contreras, M. I.; Tommasino, H. (2019). Presentación del Grupo de Trabajo CLACSO 2019-2022: *Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe*. CLACSO. <https://www.clacso.org/grupos-de-trabajo/grupos-de-trabajo-2019-2022/?pag=detalle&refe=1&ficha=1627>

Jara Holliday, O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. (1.ª ed.). Buenos Aires: Editorial El colectivo/EDUnLu.

Lanteri, M. y Meschiany, T. (2015). Bases para la nueva Universidad. La UNLP entre 1973 y 1976. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Medina, J. M. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario: UNR Editora.

Mollis, M., Lanza, H. y Dono Rubio, S. (2012). La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar: Una comparación entre el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6). pp. 78-98.

Ramallo, F. (2019a). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Revista:Série-Estudos. Dossiê: Gênero e Sexualidade: lutas no currículo em tempos de novos mapas políticos e culturais*. Universidade Católica Don Bosco. Campo Grande, Brasil. V. 24, N° 52. pp. 101-122.

Ramallo, F. (2019b). Sentidos autobiográficos y giros afectivos en la investigación en educación: Un diálogo con Carina Kaplan. *Revista de Educación*, 21.1, p. 271-280.

Southwell, M. (2003). Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos: el caso de la Universidad de La Plata. En C. Kaufmann (Comp.), *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Southwell, M. (2014). Cien años de Ciencias de la Educación: Entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. Archivos de Ciencias de la Educación, 8 (8). pp. 1-32. *Memoria Académica*.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6591/pr.6591.pdf

Svampa, M. (2022). Pensar y actuar de manera anfibia. Entrevista por Pablo Stefanoni. Revista Nueva Sociedad N° 298, marzo-abril 2022, ISSN: 0251-3552.

Tommasino, H.; Rodríguez, N. (2012). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de Extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. Montevideo.

Yedaide, M. M. (2018). Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. *Revista de Educación*, 0(14.2), pp. 217-229.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2805

Devenir semilla. Un itinerario posible en proyectos de inter-existencia

Luciana Berengeno

Devenir semilla es el proyecto de un proyecto en curso. Un proyecto personal, político y también de investigación académica. Inspirado en la potencia germinal que, como fuerza vital, guardan ciertas gestiones culturales empíricas, este proyecto centra la atención en aquellos procesos de subjetivación que expresan una voluntad política colectiva y promueven re-configuraciones en la trama social contemporánea. Como itinerario posible, *devenir semilla* es una apuesta y una invitación para profundizar en nuestra capacidad de configurar y reconfigurar los espacios que habitamos cotidianamente. En un escenario como el actual, en el que —aparentemente— la descripción coherente del mundo se ha roto, pensar los modos de habitar la vida universitaria como *semillas* es una apuesta por abrir el juego en el que lo necesario se vuelve contingente y deviene posible; es también una apuesta hacia la abundancia sobre la que muchas prácticas (académicas también) siembran las narrativas del futuro. Como resonancias de estas posturas, advierto ciertos horizontes de posibilidad que parecen ser capaces de sembrar condiciones futuras (Fry, 2015) y de hacer emerger los mundos que anhelamos (Yedaide, 2020), y es en esas claves que el *devenir semilla* se presenta como una trayectoria posible para la producción colectiva de proyectos de inter-existencias.

Enraizado en mi investigación iniciática ¹, este proyecto surge de la capacidad que guardan ciertas gestiones culturales empíricas ² para hacer emerger otras formas de estar, ser, relacionarnos y co-construir los mundos con los interactuamos. En ese estudio primigenio —inscripto en el campo indisciplinar de la gestión cultural—, mis intereses

¹ Tesina de Licenciatura en Gestión Cultural titulada: “La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina”.

² Empírica es un adjetivo que señala que algo está basado en la práctica, experiencia. Del latín *empiricus* empírico y este del griego *εμπειρικός* (*empeirikos*) que se origina por la experiencia. Fuente: <http://dle.rae.es/?id=EgzY2CM>. Aquel estudio partió del supuesto de que diversos actores sociales realizan prácticas que constituyen gestiones culturales empíricas (GCE). A partir de una observación participante hemos reconocido prácticas basadas en la experiencia y de allí optado por el uso de GCE para referirnos a las mismas.

estaban en los cruces entre la educación y la cultura porque entiendo a la gestión cultural como una acción práctica e ideológicamente dispuesta a promover procesos de re-educación en la cultura, una práctica de transformación de la realidad social que reivindica y se sostiene en nuestra capacidad de agencia ³. Desde esas coordenadas, en aquel estudio me propuse comprender aquellos gestos propositivos que dislocan las legitimaciones del imaginario social existente y que entraman las gestiones culturales con las pedagogías descoloniales, desprendiendo lo pedagógico de los relatos tradicionales y habilitando la consideración de otros escenarios como pedagógicos (Walsh, 2013).

En ese recorrido tuve la fortuna de trabajar con dos mujeres, dos gestoras culturales empíricas maravillosas que compartieron conmigo las formas en las que configuran sus prácticas, dos experiencias que constituyeron el campo de abordaje de esa investigación. Una de las experiencias, enmarcada en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, gestiona el Método Feldenkrais, sistema de educación somática que utiliza el ejercicio consciente y la atención dirigida para reconocer y transformar los patrones de movimiento, permitiendo modificar nuestros hábitos. Luego, la gestión del Eco-espacio Eluney, ubicado en el barrio de Acantilados, Mar del Plata, constituyó un segundo locus de abordaje. Se trata de un centro comunitario para el desarrollo cultural y el crecimiento espiritual que abrió sus puertas en enero del 2018. Sendas gestiones culturales, construidas como campo de abordaje en esa investigación, emergieron desde los márgenes de la gestión cultural (por fuera de lo académico, pero dentro del campo) promoviendo una organización de la acción cultural indisociablemente ligada a las prácticas que proponen, y cada una de ellas, en su respectiva especificidad, devino en la apertura de espacios de aprendizaje con otras lógicas y otros lenguajes, más intimistas, personales, auto y co-responsables. Al indagar en la configuración de sus gestiones culturales empíricas, fue la trayectoria vital de sus gestoras la que quedó comprometida en las acciones que llevan adelante, restableciendo el “nexo entre ser, poder y hacer” (Maldonado-Torres, 2013, p. 12). Desde esos enclaves, sus procesos de subjetivación emergieron como eje central para advertir el andar descolonial que se manifiesta en sus prácticas. Reinterpretadas como pedagogías descoloniales, estas gestiones culturales se

³ Al hablar de “capacidad de agencia” nos referimos a la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, con intención de contrarrestar las lógicas de control que se le imponen (Deleuze & Guattari, 1988).

presentaron como proyectos de inter-existencias, es decir, dieron cuenta de una voluntad política colectiva. En esa investigación, comprendí que es en el agenciamiento de lo político, de la subjetividad y de las culturas donde esas gestiones culturales sientan las bases para que “lo culturalmente sustentable sea la concepción de la vida misma en condiciones de dignidad, no negociables” (Albán, 2016, p. 39), es decir, donde la gestión cultural puede ser comprendida como proyecto de re-existencias, y eso me hizo pensar en que las gestiones culturales guardan gestos semilla que traen a la existencia otras formas posibles.

Si bien la idea de las semillas vinculadas a procesos pedagógicos y a proyectos de re-existencias no es ni nueva ni mía —Catherine Walsh (2013), entre otros tantos pensadores, habla extensamente sobre la potencia germinal de las acciones pedagógicas para sembrar condiciones otras de vivir juntos—, trasladar esa mirada para profundizar en procesos de subjetivación, reivindicando la capacidad de agencia en tales procesos resulta un itinerario posible para reconocer nuestra participación activa o pasiva en la reproducción de determinadas estructuras que hacen del mundo lo que es, lo que es a la vez la posibilidad de asumir nuestra participación activa o pasiva en su transformación. Comprendo el interpelar nuestra capacidad de agencia en tales procesos casi como una urgencia, sencillamente porque no estoy cómoda con esta descripción del mundo —y como aún no comprendo del todo cómo hacer, cómo ubicarme y cómo contribuir en el diseño de otros mundos más amables— pongo mi atención y mi energía en esas formas que promueven otras existencias posibles, me interesa eso que late en las prácticas de las que participo, y en las que desarrollo mi propia vida. Desde esas coordenadas, mi foco de interés se movió de las gestiones culturales —mi oficio de base— a las prácticas académicas —mi ocupación actual— comprendiendo a ambas, por propia experiencia, como prácticas capaces de afectar la producción de la propia subjetividad.

Inspirado en el compromiso ético-político que expresaron las protagonistas de mi investigación inicial—con su propio proyecto vital y con el proyecto colectivo movilizan—el actual proyecto amplificó mis intereses hacia los cruces entre lo educativo y lo político (Porta & Yedaide, 2018) en los modos de habitar la Universidad. Lo que se interpela en la propuesta que aquí desarrollo y deseo abordar con mayor sistematicidad son los proyectos de re-existencias que configuran modos de habitar la vida universitaria a partir de (e impulsados por) procesos de subjetivación política, promovidos —quizás— por el

efecto performático de las narrativas emergentes que son parte de la lucha por lo público y lo común; donde el *devenir semilla*, justamente, se vuelve un trayecto posible.

Este es un trabajo por hacer, así que de momento solo puedo compartirles algunos puntos de partida sobre el devenir y la semilla como itinerario posible/deseable en mi contexto inmediato.

Algunas particularidades sobre el devenir

Siguiendo a Deleuze & Guattari advierto que el devenir “no es una correspondencia de relaciones. Pero tampoco es una semejanza, una imitación (...). El devenir no produce otra cosa que sí mismo. Es el principio de una realidad propia” (1988, p. 244). Como margen de posibilidad, devenir ofrece una línea de fuga, una línea mágica que permite escapar del sistema dominante, escapar de la organización y funcionalidad social del deseo para descubrirlo en su positividad, es decir, devenir es descubrir la “inmanencia del deseo” no como necesidad, sino como intensidad, no al servicio del sistema sino al servicio de la pulsión de vida. Como principio, devenir es siempre proceso; no es alcanzar una forma (ni parecerse ni imitarla) sino encontrar una “zona de vecindad, de indiferenciación” (Deleuze, 1996, p. 12) en la que distinguirse ya no es posible. Crear y habitar esa zona de vecindad es abrirse a una experiencia singular en la que el “Yo” deja de ser yo. Es estar en un campo inestable/mutable/impermanente de inquietud encarnada, de incomodidad activa y creativa, en la que devenir es permanecer y reconocerse en un estado de proceso, siempre en movimiento, siempre inacabado.

Desde estos enclaves, devenir permite romper con el orden binario sobre el que se sostiene la organización del mundo, permite interrumpir la percepción dicotómica del mundo y suspender la separación naturaleza/cultura, provocando una experiencia inédita que pone entre paréntesis el modo de vida habitual. A sabiendas de que los modos de vida inspiran maneras de pensar y de que los modos de pensar crean maneras de vivir, devenir es salir de ahí, devenir es un pasaje ontológico que habilita pasar de la ontología el capital a la ontología de la vida (Leff, 2010, 2014). Cabe destacar en este punto que la consideración de las ontologías no se reduce a la consideración de las premisas que los grupos sociales guardan sobre las entidades que realmente existen en el mundo, sino que se evidencian en las formas en las que esas “ontologías se enactúan a través de prácticas;

es decir, no existen solamente como imaginarios, ideas o representaciones, sino que se despliegan en prácticas concretas” (Escobar, 2014, p. 97). Mientras que la ontología moderna se sustenta en una serie de premisas binarias (individuo/comunidad; cuerpo/mente; cultura/naturaleza) que se traducen en entes fundados es sí mismos, estas premisas pierden potencia/existencia en una ontología al servicio de la vida, en la cual todo (la vida) es profundamente relacional, en la que todo es interrelación e interdependencia; un devenir vital que despliega modos autonómicos de existencia respecto de las ontologías binarias y que reposiciona al sujeto en el mundo conforme con los principios y condiciones de la vida. En estas coordenadas, devenir “vuelve imperativo implementar estrategias teórico-políticas capaces de conducir un proceso de reordenamiento social conforme con las condiciones ontológicas de la vida” (Leff, 2017, p. 230).

En tanto implica mutaciones a partir de una voluntad de poder sobre nosotros mismos (Deleuze & Guattari, 1998), devenir también es afirmarse en la producción de la subjetividad y del deseo dominante; devenir es asumir micropolíticas activas que siembran formas no patriarcales, no racistas, no extractivistas y post-capitalistas de pensar y actuar (como territorios indiferenciados) al servicio de la vida. En este punto, recorro a Suley Rolnik (2019), discípula de Guattari, quien define las *micropolíticas activas del deseo* como una “brújula ética cuya aguja apunta hacia todo aquello que impide la afirmación de la vida, su preservación y su expansión, una brújula que orienta actos de creación que redibujan los contornos del presente” (p. 76). Micropolíticas propias de un pensamiento antropofágico, es decir, un pensamiento relacional, perspectivista (situado) conducido por una brújula ética y heterogénico que engendra heterogeneidad y siembra diferencias.

Algunas particularidades sobre la semilla

La semilla como una unidad reproductiva compleja guarda en su estructura la magia de una nueva vida y la sabiduría de sus predecesores. La semilla, como línea de fuga y al igual que el devenir, no produce otra cosa que a sí misma. Como camino de regreso, la semilla acopia en su núcleo toda la información de sus ancestros, revisitándola y readaptándola para garantizarse condiciones de existencia; la semilla, profundamente

relacional, crea vínculos de continuidad e interdependencia y considera la simultaneidad de los relatos en la configuración de su narrativa personal. La imagen de la semilla habilita lo que Arturo Escobar denomina “desaprender la civilización de la desconexión” (en Walsh 2017, p. 71), y permite revisitar críticamente nuestro pasado, lo que aprendimos, los modos en que lo aprendimos para reconocer la particularidad de nuestro tiempo y readaptar lo que sea preciso en función de garantizarnos la vida. Como potencia germinal, la semilla tiene la capacidad de proyectarse fuera sí, alejarse de sus anclajes para vincularse con una narrativa diferente y generar su propia experiencia. Como condición de futuro, la semilla une pasado, presente y futuro; en una semilla está toda la futura planta. Desde estas coordenadas, la semilla representa una fuerza transformadora desde y para el entramado de la vida, una fuerza capaz de hacer emerger los mundos que deseamos (Yedaide, 2020).

La semilla también es símbolo de arraigo al terreno y al cuerpo propio. Cabe destacar que el arraigo, en términos de Arendt (2001), no es el lugar en donde nacemos o el que heredamos, sino aquel en el que decidimos mirar al mundo con trascendencia.

Algunas particularidades sobre el devenir semilla

Desde estos enclaves, y como itinerario posible, el *devenir semilla* se presenta entonces como una vía alternativa para la producción colectiva de conocimientos y la generación de reflexividades que emerge a partir de los procesos de subjetivación política en el ejercicio de micropolíticas activas del deseo que siembran formas no patriarcales, no racistas, no extractivistas y post-capitalistas en el propio hacer.

Como trayecto posible, *devenir semilla* habla y profundiza la capacidad de reconstituírnos para actuar-pensar al servicio de la vida. Como praxis de liberación, de sanación y cuidado del tejido de la vida, el *devenir semilla* es una posibilidad para sostener nuestra humanidad y poner nuestra integridad al servicio de la vida. *Devenir semilla* es un itinerario posible para narrar la tierra y nuestra pertenencia a ella, es ir abajo y adentro para recuperar/reconocer/reclamar una fuerza vital original/originaria que nos sacuda los condicionamientos que nos condenan a la repetición. *Devenir semilla* es abrir dentro del lenguaje establecido un espacio creativo que nos convoca a revisitar las asociaciones entre política y ontología, donde

La ontología no es una ciencia abstracta. Implica el reconocimiento conceptual de la producción y reproducción del ser y, por lo tanto, el reconocimiento de que la realidad política está constituida por el movimiento del deseo y la realización práctica del trabajo como valor. (Hardt & Negri, 2002, p. 330)

Devenir semilla es reconocer y buscar, a propósito, los procesos de re-configuración de la propia subjetividad que habilitan nuestra acción transformadora en los modos de habitar la vida, y es una apuesta hacia la abundancia sobre la que muchas prácticas (académicas también) siembran las narrativas del futuro. Y si bien *devenir semilla* puede generar campos de monocultivos, también tiene la potencia de promover y contribuir en la biodiversidad propia de cada terreno. Es por ello que el *devenir semilla* se ofrece como una opción en la que la elección, respecto de aquello que abona, es propia.

A modo de cierre, una última confesión

Si bien, como expresé, la idea de las semillas vinculadas a procesos pedagógicos y a proyectos de re-existencias no es ni nueva ni mía, quisiera rescatar de ese corpus algo que tristemente conocí antes que a C. Walsh, y que marcó mi compromiso con la educación como una práctica política.

Hacia el 2014, había iniciado la Licenciatura en Gestión Cultural y el 27 de septiembre de ese año una noticia espantosa sacudió al mundo. Las fuerzas policiales del municipio de Iguala (México) habían desaparecido a 43 estudiantes de la escuela normal rural de Ayotzinapa. Con el correr de los días, las protestas de sus familiares se volvieron masivas bajo la fuerza de una consigna: “quisieron enterrarnos vivos pero no sabían que éramos semilla.” La posibilidad de transformar la desesperación en esperanza, esa fuerza de continuidad de la vida —sintetizada en la frase— me conmovió profundamente. Hoy luego de haber transitado aquella investigación iniciática, me doy cuenta que la idea de las semillas viene de ahí, inspirada y sostenida en esa fuerza reivindicatoria de la vida que emergió a partir del horror de esos crímenes. Quizás como un modo de recordarles a ellos, a los 43 de Ayotzinapa; quizás como un modo de manifestar —y humildemente intentar transformar— la vergüenza que sentí por ser parte de ese mundo; quizás como un modo de nombrar y rescatar del olvido el sueño de los 43 de un mundo más grande; quizás como

un modo de reivindicar su sembrar de otros futuros posibles, *devenir semilla* se ofrece como un itinerario posible para proyectos de re-existencias. En lo personal, *devenir semilla* es una forma de recordar que:

*Quisiera cantar, quisiera florecer,
Con mis propias semillas,
Ya no quiero sembrar y sólo cosechar,
Flores de color de la mentira.*

Café Tacvba

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2001). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). Mil Mesetas. (7^a ed.) (José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta, Trad.) Valencia: Pre-textos.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa* N°1, 51-86.
<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo: Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
<https://biblioteca.icanh.gov.co/DOCS/MARC/texto/303.44E74m.pdf>
- Escobar, A. (2012). *La Invención del desarrollo*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA (Colección Pensamiento vivo).
- Fry, T. (2015). *City futures in the age of a changing climate*. Londres: Routledge.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Leff, E. (2017). Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la ecología política. *Ambiente & Sociedade*, 22(2), 229-262.
<https://doi.org/10.1590/18094422ASOCEx0004V2032017>
- Leff, E. (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. En *Cultura y representaciones sociales*, N° 9, 42-121.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida: imaginarios sociales e imaginación sociológica en los territorios del Sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2006). *Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo. Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Editorial Akal.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones*

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pp. 127-168. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Maldonado-Torres, N. (2013). Comentario Inicial. En C. Walsh (Ed.) *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA: Tinta Limón

Segato, R (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Yedaide, M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo. En L. Sañudo Guerra & H. Ademar Ferreyra (Comps.). *Miradas y voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa*. (pp.57-69). Córdoba: Comunic-Arte.

Referencias musicales

Albarrán, R. (1997) Café Tacvba. Flores de Color de la Mentira. En CHIAPAS [CD] Mexico: PolyGram, Serpiente Sobre Ruedas/Fundación Artistas Solidarios.

Psicología Educacional y territorios escolares. Recuperando la subjetividad del rapto de la modernidad: hacia una esperanza in-disciplinadora

Damián Rodríguez

El objetivo de este trabajo es focalizar en la escuela como dispositivo en tanto productor de subjetividades, recuperando y/o retomando así la potencia que dicha perspectiva tiene para pensar(nos) en la educación y en psicología educacional preguntándonos por sus limitaciones y potencialidades.

Partiré intencionalmente de una tensión, desde interpelar(me) al sujeto —o sujetos— de la educación asumiendo la presencia de múltiples pliegues allí, algunos de ellos invisibles y producto del mismo proceso de subjetivación que el dispositivo educativo —no solo el escolar sino también el universitario— nos genera. Uno de sus efectos es una o unas tradicional/es concepción/es del sujeto-alumnx del aprendizaje. Y en ellas un punto en común, también tradicional, en tanto no considera una perspectiva institucional, disciplinar y específica de la educación allí en situación para comprender a ese sujeto derivando entonces y con frecuencia en análisis y conclusiones alejados de la realidad áulica y de esx niñx o adolescente.

En otras palabras, mi (auto)interpelación asume la pregunta de si acaso las múltiples representaciones del sujeto del aprendizaje emergentes con frecuencia de teorías psicológicas no conforman —cada una a su manera pero a la vez todas ellas bajo cierto denominador común— uno de esos pliegues subjetivantes en el cual atrapan a ese sujeto y, a su vez, a uno mismo. Y a uno mismo en tanto uno es parte de esa relación, como educador en el aula y, sobre todo, como académico en tanto docente universitario y/o investigador cuando intenta comprender a ese niñx o adolescente dejando por fuera — producto del atrapamiento en ese pliegue y en esa telaraña conceptual— diversos aspectos de su condición humana. Entonces vale preguntarse si estos aspectos no son tanto o más importantes para el acto y hecho educativo que aquellos que puedan ser conceptualizados por las teorías del desarrollo y el aprendizaje.

Este problema e hipótesis giran en torno a la pregunta que nunca debemos dejar de hacernos: ¿para qué educamos? ¿para quién/es está pensada la educación? Y junto a ellas, nuestro interés aquí, la/s pregunta/s sobre la psicología educacional o de la Educación (PE): ¿qué rol y qué aportes hace y podría hacer ésta desde un problema-hipótesis tal como el aquí planteado? ¿Qué de estas preguntas, sus posibles respuestas y repreguntas se nos replantean luego de la experiencia de educar en pandemia? ¿Cómo repensar lo educativo como motor para (re)pensar el(los) mundo(s) que habitamos y qué puede aportar la psicología educacional para ello?

En este capítulo pretendo recorrer algunas de estas preguntas y apenas esbozar y delinear respuestas. Pero considerando que es una praxis emancipadora y necesaria, aunque no suficiente para ello, el sostener la incómoda pregunta sobre nosotrxs como educadores —psicólogos o no— dentro “y fuera” de un dispositivo que oprime mucho más de lo que a veces estamos dispuestxs a asumir pero que sentimos no debemos abandonar si queremos revertir y disputar contra las crueldades de lo(s) mundo(s) en el que vivimos.

Sobre Educación y dispositivo

“La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo”.

Françoise Dubet (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*

Dubet, en su desarrollo sobre la escuela moderna —como formato basado en un programa institucional tomado de la Iglesia, en declive ya en el ocaso del pasado milenio y comienzos de este— se pregunta qué es una institución. Y frente al desarrollo de diversas acepciones asume la definición arriba citada. Las instituciones “inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, [y la institución] (...) no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro” (Dubet, 2007, p. 40).

Esta concepción nos debe interpelar y no debemos perderla de vista para quienes desde la educación y la psicología intentamos conceptualizar y teorizar al sujeto que aprende frente a concepciones universales de sí. No por ser estas necesariamente erróneas, pero sí al menos inacabadas —¿centrales o secundarias? — si aceptamos que el

sujeto que aprende, como también el que enseña en el marco de una institución como la escuela, se debe en parte a su condición de sujeto allí; y lo que puede pensar, hacer, decir y sentir a la institución donde se desenvuelve. O quizás debamos decir a la institución que en ese contexto concreto ese sujeto es o, mejor dicho, deviene junto a otros.

En una línea similar, y para acercarnos un poco más a un nivel micro social o psicosocial, podemos considerar los aportes foucaultianos sobre el dispositivo como otro plano desde donde comprender al sujeto de la educación desde una visión más descriptiva que prescriptiva y partiendo desde su despliegue en situación más que en contextos artificiales o diferentes a los propiamente escolares –tal como ocurrió y aun sucede con desarrollos provenientes y vigentes de la PE y las Teorías del Aprendizaje y las Psicologías Evolutivas¹.

Qué es un dispositivo, se torna escurridizo si buscamos reiteradas definiciones de ello en la obra del filósofo francés, casi como si encarnara en el texto esa diseminación omnipresente pero a la vez ilocalizable, como justamente el autor refiere a las características del mismo –como también lo hace en relación a la disciplina, otro de los términos centrales y emparentado con el dispositivo.

Agamben (2011) asume la tarea de objetivarlo y definirlo² sintetizando los desarrollos foucaultianos de la siguiente manera:

- 1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.
- 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.
- 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (p. 250)

Además de estos aspectos centrales, Agamben observará que Foucault se resiste a la idea de universales como “el Estado, la Soberanía, la Ley, el Poder. Sin embargo, esto no

¹ Ambas, la Psicología del Desarrollo junto a las Teorías del Aprendizaje que han sabido nutrir a la PE desde sus orígenes.

² Indicará que habrá que dirigirse a una entrevista en el año 1977 para encontrar una definición de dispositivo por Foucault (Agamben, 2011).

significa que no se encuentren en su obra conceptos operativos de alcance general” (2011, p. 253) como tampoco que podamos, al menos, identificar aspectos claramente diferenciadores de diversos dispositivos. Esto es de nuestro interés si queremos pensar la escuela como un dispositivo que amerita desarrollos y caracterizaciones propias que bien pueden perderse en una definición general —universal— del mismo. Agamben avanza luego en varias líneas del desarrollo foucaultiano asumiendo incluso una posible interpretación extrema pero necesaria a fines conceptuales y analíticos. En esa senda, observa que el dispositivo y los dispositivos implican una escisión así como un proceso de subjetivación y la producción de un sujeto (2011, p. 256).

Recuperemos por un instante la pregunta rectora de mi interés aquí: ¿Cómo es ese sujeto escolar³? Desde lo aquí desarrollado podemos argüir que es cara de una moneda —o una figura geométrica de más lados y hasta de dudosa solidez, si vale la metáfora— donde su contraparte es el dispositivo escolar. Por este motivo debemos comprender al uno desde el otro y viceversa, siendo al menos lejanamente inacabada cualquier caracterización del sujeto educativo que no contemple ambas. En otros términos: ¿qué tanto podemos conocer a nuestro sujeto desde una conceptualización de procesos de aprendizaje o psicología evolutiva que fuese desarrollada estudiando sujetos por fuera del dispositivo que les constituye como tales allí? Obviamente que al decir esto ponemos en cuestión la idea de un único sujeto o subjetividad; o al menos el alcance limitado de ello al momento de pensar al sujeto en relación con uno u otro dispositivo. En cierta forma Agamben aborda ello al sugerir —también en sintonía con Foucault— que vivimos en una sociedad plagada de dispositivos y de procesos de (des)subjetivación que en parte dependen del dispositivo que en tal momento nos atraviese —incluso en días. Aunque arribe a una concepción de un sujeto general —larvado por múltiples procesos de desubjetivación y funcional a una despolitización tal como la que vivimos (2011, p.258)— no quita que podamos preguntarnos por ciertos matices subjetivos dentro de esta generalización, siendo la escuela uno de ellos. A partir de ello podemos entonces formular

³ Salvo que sea aclarado, utilizaré indistintamente la denominación sujeto educativo, sujeto escolar y sujeto del aprendizaje. Sabiendo que bien pueden ameritar distinciones y precisiones, a su vez no unívocas, pero que su uso indistinto aquí pretende justamente identificar por igual lo que un sujeto propio de la escuela que cuando desde nuestra perspectiva lo podemos sentir más mutilado de lo normal desde ciertas acepciones conceptuales y sus respectivas denominaciones, no deja de estar indicando, así no lo sepa/asuma, a ese sujeto parcial —o no tanto— que aquí nos es de interés.

una pregunta directriz: ¿Acaso no debería la relación entre niño, dispositivo escolar y sujeto ser un (o uno de los) punto(s) de partida si queremos comprender *cómo* y *qué* son, devienen y aprenden las niñeces y adolescencias en el contexto escolar? Claro que aquí *aprender* y *aprendizaje* no refieren sólo a contenidos escolares sino a diversos objetivos explícitos que tiene la escuela y que hacen a procesos de socialización y educación en sentido no instructivo. Pero incluso frente al aprendizaje de aquellos contenidos de formato clásico, se torna necesario ampliar la mirada del sujeto escolar que aprende y enseña, incorporando niveles o perspectivas como estas para asir algo que también le es específico al sujeto en la escuela y que tiene importancia múltiple, porque al menos puede estar condicionando o hasta definiendo los objetivos tradicionales de aprendizaje y quizás, o más aún, —porque debemos mantener y alimentar la esperanza— esperándonos allí aspectos del mismo donde hallar claves para una educación-otra.

Desde este marco general, es bueno recuperar algunas elocuentes descripciones de Foucault quien en *Vigilar y Castigar* (2002) desarrolla la noción de disciplina, biopolítica y microfísica del poder (Muñoz, 2017; Foucault, 2002) completamente emparentada con el dispositivo, para dar cuenta de las formas que toma aquella en el capitalismo y cómo se liga a la producción. Los cuerpos y sus comportamientos se forman, de-forman y/o re-forman por la disciplina, que se presenta y esparce en distintos ámbitos —la prisión, el ejército, el convento, la escuela—. Al respecto cita:

Segunda mitad del siglo XVIII: el soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma, se ha "expulsado al campesino" y se le ha dado el "aire del soldado" (L. de Montgomery, *La Milice française*, 1636; en Foucault, 2022, p. 124).

Este fragmento de hace casi 400 años, muestra la claridad con la que se definía intencionalmente la formación de un tipo de sujeto que a pesar de sus intenciones prescriptivas, o no, bien podemos asumir un claro nivel descriptivo allí. Así como podemos/debemos pensar si acaso sería exagerado considerar que el escolar es algo que

se fabrica, corrigiendo sus posturas –apoyándose en la lógica disciplinar de rango, recompensas y sanciones—, volviéndose disponible para la tarea diaria, prolongándose en silencio al automatismo de los hábitos escolares; y sumando a ello que el moldeamiento de los cuerpos no deja exento al pensamiento. Claro que suele incomodarnos este tipo de planteos si rápidamente los leemos con un componente despectivo y hasta cruel que el uso de ciertas expresiones fácilmente activa en nosotros. Pero quizás debamos pensar que ello es producto de la disonancia que nos podría estar generando esta resonancia al tensionar con una concepción, aunque muy moderna, romántica del niño y la escuela que luego también nos trae tantos dolores de cabeza al sucumbir, por incumplimiento y frustración, cuando estamos en el aula o la escuela.

Dicho esto, podemos y debemos preguntarnos si es exagerado pensar que el dispositivo escolar puede tener un efecto formativo “corpóreo sentipensante”; o, en tono algo más afirmativo, indagar qué formas, no solo de corporeidad, asume el disciplinamiento del dispositivo escolar sobre sus sujetos –educandxs y educadorxs— e indisolublemente, sobre sus sentires (y posibilidades de), sus pensamientos (y posibilidades de), sus actitudes (y posibilidades de) y sus formas relacionales (y posibilidades de). Y ello si queremos entender no sólo qué enseñar y qué aprender sino también qué estamos enseñando y aprendiendo por el solo hecho de conformar el dispositivo; aspectos que no son en general atendidos por las teorías del aprendizaje ni del desarrollo pero que, a pesar de la naturalización propia de la cotidianeidad, conocemos y experimentamos quienes somos parte de la escuela.

La psicología (educacional) y el sujeto (educacional)

*- Jaimito se porta siempre mal, se levanta de la silla, se va a la otra mesa, se vino a mi mesa. ¡Siempre se porta mal!
- Y ¿qué haces cuando se va tu mesa?
- Voy y le digo a la señora y ella lo reta.*

Diálogo de una niña de 5 años con su padre, Argentina, Siglo XXI

Partimos del dispositivo *escuela* para pensar la educación y sus protagonistas, enunciados como los sujetos de la educación. Término amplio que en nuestro caso intenta dar cuenta de cierta generalidad del “ser”, el “devenir”, y en última instancia cierta

invarianza subjetivo/corpórea propia de quienes transitamos una institución escolar. Incluye no solo a lxs estudiantes sino también, como mínimo, a lxs enseñantes —y también podría contemplar a otros actores de la comunidad educativa, como las familias, lxs educadorxs en cargos directivos/administrativos, los equipos profesionales o Equipos de Orientación Escolar, entre otros—. Y podríamos dentro de esas generalidades de los sujetos, dentro de nuestro sujeto, matizar otras divisiones o crisoles, por ejemplo, en clave psicoevolutiva: sujeto alumnx de primera infancia, sujeto estudiante de adolescencia, etc. Criterios estos ya vigentes y que de alguna forma nos acompañan por el solo hecho de encontrarse consolidados en nuestras representaciones sociales y nuestras experiencias cristalizadas por el impacto del dispositivo escolar en nuestra psicosociobiológica materia humana que nos constituye. En otras palabras, es natural —y mejor hacerlo consciente— pensar a nuestros alumnxs y sus logros escolares en relación a sus edades y condiciones psíquicas y orgánicas según criterios más o menos conscientes que de una u otra manera refieren a aquellos. Pero sin desconocer ello, aquí el centro estará puesto en ciertas generalidades que en principio podemos suponer u observar más allá y que siguen presentes a pesar de las edades, los sectores sociales, los niveles educativos y que deben ser tomados en cuenta, por un lado, como punto de partida de la comprensión y estudio de nuestro sujeto educativo y, por otro, como elemento nuclear de igual importancia, sean propuestos por teorías psicológicas o de otras disciplinas.

¿Y dónde está la psicología educacional en todo esto? Al menos hallemos dos puntas del ovillo para empezar a responder antes de proyectarnos a futuro. Primero que nada, definamos qué es la psicología educacional, aunque como todo campo disciplinar puede presentar una complejidad y heterogeneidad tal —que presente más de un siglo de historia es suficiente para intuirlo— que difícilmente alcance para caracterizarla aquí. Pero al menos mencionaré un par de cuestiones. Por un lado, presenta un objeto de estudio (Coll, 1988; Coll, et al 2014; Rigo et. al., 2006; Inglés et. al., 2019) que son los cambios comportamentales y psicológicos en el sujeto producto de su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podemos definirla como una disciplina puente entre la psicología y la educación, no subsumible a ninguno de dichos campos, así como de carácter aplicado.

Ahora bien, cuando recorremos la disciplina en perspectiva histórica, observamos una heterogeneidad de problemáticas, perspectivas teóricas e ideológicas e interacción con

campos teóricos *psi* donde además abundan las rupturas y tensiones, que poco parecen resistir a definiciones tan amplias y generales⁴. Pero entre las cuestiones que sí nos parecen claras podemos afirmar y esperar que una disciplina con esta denominación, definiciones e historia de acumulaciones diversas aporte a la pregunta por nuestro sujeto de la educación. Y allí es donde aparece la idea rectora de este capítulo bajo la respuesta: afirmativa y negativa a la vez. Positiva ya que, por un lado, bajo el nombre de psicología educacional o de psicología —con anclaje identitario en otros campos *psi*, como las teorías del aprendizaje, la psicología evolutiva o del desarrollo, las teorías o escuelas psicológicas de referencia (conductista, desarrollos piagetianos, vygotskianos o posvigotskianos)— ha ofrecido y ofrece desarrollos para pensar al sujeto que aprende así con frecuencia recaiga en posiciones y lógicas principalmente aplicacionistas⁵ (Coll, 1988; Coll et al 2014; Baquero, 2001; Hernández Rojas, 2007; Castorina, 2021). Por otro lado, y además de estas influencias, la psicología educacional ha generado desde la propia experiencia escolar producciones emblemáticas de estricta caracterización psicoeducativa, aun cuando se enuncian desde otras denominaciones y se enmarcan identitariamente en distintas corrientes psicológicas de referencia, como las sistémicas (Selvini Palazzoli, 1986), las psicoanalíticas (Butelman, 1988; Tizio, 2005) o las constructivista-sistémicas (Bassedas Ballús, Huguet et. al, 1992). Es decir, en ambos casos la respuesta a nuestra pregunta es afirmativa dado que la PE ha dado respuestas desde sí-misma a la pregunta sobre el sujeto escolar⁶ aunque lo observable quizás sea que lo hizo en una lógica en parte cuestionable o que en principio no nos satisface y es por ello que aquí intentamos pensar otras proyecciones y posibles recorridos.

Sin embargo, y considerando lo antedicho, podemos afirmar que actualmente, no sólo la psicología educacional, sino la psicología en relación a la escuela sigue adoleciendo

⁴ Dicha complejidad y heterogeneidad presenta entre sus expresiones, la diferencia que suele plantearse entre la Psicología Educacional y la Psicología Escolar, esta última considerada la dimensión profesional pero no subsumible en principio a aquella.

⁵ Por aplicacionismo, se entiende como su nombre lo indica, la aplicación de saberes desarrollados en contextos externos al cual son luego aplicados, para el caso el ámbito escolar, proviniendo preferentemente del contexto experimental y de laboratorio.

⁶ Vale mencionar que ciertos desarrollos que los manuales de PE asumen bajo este marco en realidad provienen de otros campos disciplinares o psicológicos que a la postre han nutrido aquella, aunque es una precisión que no cambia el planteo desarrollado aquí sobre los aportes de la PE a la comprensión del Sujeto Educativo ya que asumiendo aquellos como propios, siguen sin dar respuestas tal como deseamos.

(Castorina, 2021) de desarrollos *psí* sobre el sujeto escolar que partan desde cómo es este en el contexto escolar. Decir esto implica algunos supuestos que ya adelantamos. Por un lado, que hay un plano del sujeto de cierto carácter universalmente propio que se presenta en situación en el contexto escolar, y muchxs de quienes trabajamos en las escuelas podemos animarnos a afirmar algo así a pesar de que parte de esta premisa es la naturalización de dichos aspectos de este sujeto escolar, motivo por el cual quienes lo encarnamos presentamos la paradójica dificultad para identificarlo. La contracara de ello, y también como premisa, es que no podemos valernos de representaciones y modelos de sujeto y/o de procesos internos de éste que sean universales más allá de la escuela como es corriente que nos suceda cuando enseñamos y conceptualizamos el sujeto del aprendizaje, ya que en situación se pondrían en juego procesos propios o variantes significativas de aquellos. Castorina observa muy bien esta cuestión cuando interpela las teorías psicológicas de relevancia y reconocimiento actual en el ámbito educativo dado que “en ningún caso han asumido los desafíos que provoca el estudio de los conocimientos de los alumnos en sus condiciones didácticas” habiéndose “formulado propuestas educativas sin examinar el aprendizaje de los alumnos en la situación peculiar” y real del aula (2021, p. 10). Exige el autor el reconocimiento de una especificidad epistémica del terreno escolar para comprender lo que allí pasa en términos de enseñanza y aprendizaje —y aquí podríamos inferir de nuestro planteo, una especificidad en cierto punto ontológica y probablemente metodológica. Decir esto en el primer cuarto de siglo XXI es una posición más que incómoda habida cuenta de toda el agua que ha corrido —y en lo investigativo bajo esta denominación aún corre— en materia de psicología y psicología educativa. Desde otra perspectiva y problema de interés, pero sin ir tan lejos, César Coll (1996) aborda el alcance prescriptivo de las teorías psicológicas en materia educativa al desarrollar una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como forma de resolver el eclecticismo psicológico para entender cómo ocurren estos procesos en lo escolar. Con el fin de resolverlo, junto con el problema epistemológico que presenta, busca un instrumento conceptual, encontrándolo en

un nuevo elemento que actúa como tamiz y que no tiene que ver, en principio, con las teorías psicológicas de referencia sino más bien con una toma de postura, con un posicionamiento claro y explícito sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar (Coll, 1996, p. 167).

Si bien así corre de un lugar central a las teorías psicológicas para darlo a la dimensión social y filosófica —claro que entrelazada con los principios psicológicos constructivistas pero ya un escalón por debajo—, lo interesante de este planteo de cara a nuestra pregunta es que proviniendo desde la psicología (educacional) y siendo crítico con los vicios que en materia psicoeducativa ésta ha tenido históricamente, asume la criticidad de no perder de vista la finalidad de la educación al momento de definir un modelo comprensivo y *psi* de la misma, aunque no llega tan lejos como lo planteado por Castorina (2021).

Pero lo que entendemos que no se hace presente en estas dos posturas, diferentes ambas entre sí, es el qué de la educación o del sujeto de la educación, no en términos prescriptivos sino descriptivos. Mientras una perspectiva no la considera la otra la anticipa, pero nada ha de asegurar que evitando arrastrar una concepción que pierda de vista al real sujeto escolar y arrastre el peso, a veces aplastantes a la vez que infértiles, de los modelos psicológicos que nos resultan familiares para pensar desde allí al sujeto de la educación; modelos que fueron desarrollados —y junto con ello su concepción explícita o no de sujeto y/o de mente— fuera del dispositivo que es la escuela.

En otras palabras, vale preguntarnos si acaso alcanzaría con delimitar nuestros diseños y nuestras investigaciones con saberes que rompan los límites de contextos de construcción y producción de los mismos originados fuera de la escuela; si acaso ello resuelve el riesgo —una vez reconocida esa particular mutilación del sujeto en sus contextos de producción de saberes— de que volvamos a perder de vista aspectos propios del sujeto “fabricado” por la escuela, al usar lentes —cierto es que ahora con los pies en el aula— que impongan fuertemente una visión de sujeto que secuestra de nuestra comprensión al que circula en la escuela. En otras palabras, investigar desde la escuela, tal como hemos advertido en palabras de otros autores, no nos resguarda de acercarnos a nuestrxs actorxs escolares, a ese campo y dispositivo fuerte y complejo, desde una concepción clásica pero implícita, que priorice diversas dimensiones del sujeto —así como de los objetivos, contenidos y aprendizajes escolares y algunos de ellos— por sobre otras. Concepción —y prescripción— inconsciente de nuestro sujeto educativo, pasivo, quieto y silencioso, del lado del que aprende y también y a veces, sobre todo, de ese “robot enseñante” que educa fundido en su método (Pineau, 2001). Ambos productores de

resultados. Un sujeto educativo cuya motivación a aprender —¿o para resolver los objetivos escolares? —, debe interpelarnos si acaso es motorizada por el interés por aprender, y en ese sentido qué cambia en términos de aprendizaje cuando ello funciona en mayor o menor medida —o en otras palabras y jerga de otra aldea, qué peso y lugar le daríamos a ello en términos de variables dependientes o independientes, factores preponderantes o secundarios para entender e intervenir sobre el aprendizaje. Claro que, vale insistir, todo ello no es sino en una dimensión no-consciente pero que está fuertemente arraigada.

Por ello, puede que no alcance con que la investigación psicoeducativa ponga los pies en las arenas del territorio escolar e incluso en el aula, sea el formato que tome, si traslada allí en sus indagaciones una concepción del sujeto que aprende anclada en alguna teoría que ha desconocido lo propio del sujeto(s) producto del dispositivo *escuela*. En otras palabras, investigar en el aula, reconociendo cierta especificidad epistémica hacia ella, no asegura que dejemos de priorizar silenciosa y naturalmente allí en la escuela la razón por encima de la emoción y por ende una noción símil cartesiana de nuestro sujeto; no asegura que no interpelemos la quietud de los cuerpos y sí —hasta positivamente, por qué no— las irrupciones comportamentales; ni que consideremos protagónicamente condicionantes —o constitutivos— la encarnación de los *cronos*⁷ diarios de la escuela, su originaria y vigente tendencia homogeneizante y su organización por niveles (Terigi, 2009) así como la importancia del rango⁸, los agrupamientos espaciales, las condiciones medioambientales edilicias; tampoco asegura que demos un lugar a la presencia invisible del entorno familiar y significativo de lxs niñxs al momento de habitar cotidianamente la escuela con sus reglas y lógicas y el choque de estas con las de su entorno; ni tampoco asegura que perdamos de vista la frecuente naturalidad de la dificultad para expresarse

⁷ Siguiendo a Terigi, “nuestros desarrollos pedagógico-didácticos descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales” (2009, p. 20-21).

⁸ Dirá Foucault que “en la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros. La unidad en ella no es, pues, ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de residencia), sino el rango: el lugar que se ocupa en una clasificación, el punto donde se cruzan una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer unos después de otros. La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones (2002, p. 134).

frente a la autoridad docente aunque estx haga mucho por saber qué piensa un alumnx sobre algo; así como tampoco nos resguarda de considerar la aprendida valoración de la obediencia y no así de la diversión en el contexto escolar; ni nos resguarda de que contemplemos y demos relevancia a la vergüenza por poder no saber; y un largo etcétera que nos resulta con suerte intuible producto de la naturalización y normalización⁹ que nos constituye (Terigi, 2010) pero que quizás debamos esforzarnos por identificar y problematizar si nos interesa comprender al sujeto que aprende allí en la escuela.

Por todo ello, y volviendo a la pregunta sobre la PE en sus aportes a la comprensión del sujeto de la educación o incluso a comprender los cambios comportamentales y/o subjetivos del sujeto producto de su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje —o con los procesos educativos y/o con la vida escolar— debemos pensar que dichos procesos han de leerse o encuadrarse en procesos de subjetivación producto de un dispositivo escolar, que consolida una subjetividad, y en relación con los procesos psicológicos y psicosociales involucrados a su alrededor. Y asumir que esta subjetivación no comienza el día uno de primera sala de nivel inicial o jardín en unx niñx, dado que quien se presenta para enseñarle, e incluso quien le cría, ya son(somos) parte de ese dispositivo escolar que les forma y ahora les hace parte de esa maquinaria-dispositivo generadora de sujetos.

Todo esto no es un planteo para ramificar en exceso nuestro objeto o marco sino más bien para dimensionarlo y luego recortarlo aún mejor, o al menos distinto si consideramos que son necesarios nuevos ensayos desde la escuela cuando aún no nos conforma.

La pandemia y el aislamiento como “experimento” educativo

No es necesario apelar a la experiencia educativa en pandemia o pos-pandemia¹⁰ para poder mencionar aspectos que el dispositivo-escuela genera y, vale volver aclarar, que no debemos pensar sus efectos necesariamente desde una valoración negativa y despectiva.

⁹ “La naturalización dota al sujeto de rasgos y capacidades que se pretenden intrínsecos a su naturaleza infantil (o adolescente, o adulta); por su parte, la normalización lo pretende transitando por un único camino de desarrollo según niveles uniformes, y mide como desvío, como retraso, etc., todo alejamiento de ese camino” (Terigi, 2010, p. 16).

¹⁰ Me refiero aquí a la pandemia del Sars-Covid19 que trajo aparejadas políticas sanitarias de regulación social que, entre otras cuestiones, detuvo la actividad presencial en la escuela por más de un año.

Pero los casi dos años de la misma nos permitieron desnaturalizar y problematizar muchas cuestiones. En este apartado me dedicaré a mencionar algunas prácticas que aparecieron en la escuela del aislamiento social pandémico para relacionarlas con la presencia del dispositivo escolar y como éste —a pesar de sus sensibles cambios en condición de aislamiento— evidenció en cierta forma la emergencia de los sujetos del acto educativo manteniendo aspectos nodales y presentes a los de la escuela presencial.

Para empezar quisiera observar la importancia de las TICs en el sostenimiento de la educación, cómo han colaborado a ampliar su territorio a otros campos y en formatos mixtos —presencial/virtual—, así como la falta de argumentos para mostrar, a fuerza de medidas sanitarias de aislamiento, todas las virtudes que de forma autónoma se le atribuían a las TICs y a la virtualidad y que lejos estuvieron de hacerse presentes. Sin embargo, gracias al aparato tecnológico masificado se pudo sostener el año o año y medio lectivo, aunque lejos estuvo de provocar el sentimiento de reemplazo y superación del formato presencial de la escuela. A pesar de ello, mostró su capacidad automática y poder subjetivante, que bien favorece la idea de un sujeto propio en la escuela, y ello a pesar de que le quitó algunas de sus dimensiones intrínsecas o las modificó considerablemente: separabilidad del hogar, contacto presencial y simultáneo de la tríada docente-alumnos-contenidos, sociabilidad con otros en espacios no áulicos, etc (Trilla, 1985; Pineau, 2001). Por un lado, evidenció ciertos aspectos y relaciones, diariamente invisibilizados, con otros campos de la sociedad como son la familia y el trabajo pero sobre todo con la organización de la vida de lxs adultxs que ahora encontraban en sus hogares la necesidad de cubrir aspectos que la escuela presencial cumplía: función de control y apoyo absoluto del adulto-docente con la tarea/enseñanza durante el horario de clase; campo atencional docente-alumno durante el desarrollo autónomo de la tarea asegurado por el espacio áulico ahora requerible de una conjunción entre espacios físicos —hogareños generalmente, tanto del docente y del alumno-familia— y de artefactos TICs para llevar a cabo ello. Otras cuestiones como el control del cuerpo quedaron ahora limitadas, por ejemplo, ante la cámara web apagada, y con ello diversos efectos —como la frustración del docente que no era tal si el cuerpo estaba allí en silencio y “aparente” atención¹¹ y

¹¹ Esta enunciación retoma la división *cuerpo-mente*. Se puede estar con el cuerpo allí y la mente en otro lado. Difícil es pensar al sujeto sin algo de esa división o separación parcial, pero quizás no por ello caigamos en una noción cartesiana de la que renegamos por entenderla en última instancia acotada y con ribetes que exceden a una enunciación como aquella. Pero también es interesante

conexión, tal como nos aseguraba el aula presencial (aún con el “riesgo” de la irrupción comportamental)—. Por otro lado, nos topamos con encuentros en plataformas virtuales con videollamadas múltiples, homogeneizados estéticamente —todxs éramos un simétrico recuadro en la pantalla—, conectados con frecuencia desde nuestros hogares o bien desde nuestras esferas privadas o no-educativas —en educación superior observamos más frecuentemente por nuestra condición de adultos el “compartir” y conjugar también nuestros espacios laborales al momento de conectarnos a cursar. Si bien la llamada educación a distancia o remota existía desde hace años, implementar este tipo de formatos en los niveles iniciales, primarios y secundarios provocó una tensión hasta entonces impensada, que hizo extrañar la presencialidad normal a raudales¹². Pero ¿acaso no mostró también la fuerza y presencia del dispositivo escolar, que se mantuvo desde el momento en que esos encuentros en plataformas virtuales y grupales suplían el aula? Estos no requerían mucho más que un casi automatismo implícito para encarnar allí un intercambio docente alumnx y alumnx-alumnx, donde, por ejemplo, nadie cuestionaba su configuración de roles ni la claridad en los objetivos del encuentro.

Considero que estas menciones bien valen para dar cuenta del poder del dispositivo escuela y de su condición como productora de subjetividad, que, sin remitir a esencialismos, tampoco ofrece una noción volátil y maleable de esta ni del dispositivo —si es que podemos separar ambos—. Y si bien las tecnologías disciplinarias y sus dispositivos exponen límites, aún evidencian potencia y vigencia, sobre todo el dispositivo de la escuela moderna, que por algo ha sabido sobrevivir a través de los marcados cambios sociales (Pineau, 2001).

Ante estas sencillas ilustraciones, recurrentes en los relatos escolares de pandemia, volvemos a preguntarnos si acaso hay —y si es así cuál es—, un sujeto de la educación. Incluso buscarlo e investigarlo en la escuela bien podría hacernos retroceder, ya que, si aparece fuera del aula presencial, entonces ¿por qué descartar y no reforzar la idea de

pensar, cuánto de esa escisión cartesiana, lejos de un universal es sí, en parte, producto de un dispositivo como el escolar.

¹² Incluso pudimos experimentar con la *progresiva* vuelta a la presencialidad cómo ciertas innovaciones al servicio del dispositivo epidemiológico y sanitario estatal, como fueron las llamadas burbujas consistentes en asistencia presencial semanal incompleta y en pequeños grupos de trabajo aúlico, favorecieron aspectos escolares que la masividad del aula —a riesgo de ser lineales con este planteo— dificultaban o se sentían en ocasiones imposibilitadas sobre todo con ciertos estudiantes.

aceptación de las teorías del desarrollo y el aprendizaje, para entender cabalmente al alumno y estudiante, así aquellas se hayan desarrollado fuera del contacto-estudio de la relación didáctica o vincular-educativa en la escuela? Pero también desde nuestra acepción aquí debemos hacer, como mínimo, un reparo que nos reposiciona en contra o críticamente ante esta opción de repliegue argumentativo. Si bien aparece el sujeto de la educación en formato no-presencial —como ocurrió en el aislamiento social obligatorio de la pandemia—, podemos afirmar que lo hace atravesado por ciertos matices dados por lo presencial, virtual o su mixtura. Por este motivo deberíamos producir e investigar desde la escuela y el aula si queremos entender al sujeto de la escuela —ya sea que se encuentre materializado en uno u otro formato—, debido a que como dispositivo-maquinaria-sujeto, la escuela moderna siempre se mantuvo y continuó siendo el reparo más fuerte en favor de un reencauzamiento epistémico/investigativo—.

Reflexiones finales

La idea que recorrió este ensayo refirió a la pregunta por el qué de ese sujeto educativo, sus características, cómo se presenta y despliega en —y es producido por— un dispositivo como la escuela y el aula. Considerando que no suele ser tomada en cuenta su presencia en el contexto áulico real y que, por otro lado, se construyen y desarrollan concepciones del mismo y de los procesos que, se suponen, son fundamentales para entenderlo y abordarlo de forma descontextualizada, no ofreciendo con frecuencia resultados a lxs educadorxs. Frente a ello, aquí se intenta instalar la necesidad de repensar la forma en que estudiamos y comprendemos a esx/esxs estudiante/s, partiendo de las aulas en las que se constituye un tipo de sujeto que amerita comprenderlo en contexto. En relación a esto, también se encuentra la pregunta de fuerte componente político e ideológico sobre el para qué de la educación, apuntando también hacia la psicología educacional e interperlándola en sus aportes históricos pero sobre todo potenciales y a futuro. El interés por el qué del sujeto educativo tal como se presenta en el contexto y dispositivo escolar, no es con el mero fin de conocer, sino también de transformar la realidad escolar y social asumiendo que para ello es necesario comprender(nos). En otras palabras, si requerimos de una comprensión otra del sujeto de la educación vale preguntarnos si acaso la psicología educativa no es una candidata al respecto, para poder hacer aportes potentes

a ello y a una escuela que no abandonemos como espacio de disputa y transformación social.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), pp. 249-264.
- Bassedas Ballús, E.; Huguet, T. et. al. (1992). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. (10ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario Nº 9.
- Baquero, R. (2010). *Psicología educacional*. (1a ed). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Butelman, I. (1988). *Psicopedagogía institucional: una formulación analítica*. Paidós.
- Castorina, J. A. (2021). El problema del conocimiento en el estudio de la práctica educativa. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e166. doi.org/10.24215/23142561e166
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova, Barcelona.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, Nº 69, pp. 153-78. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (2014). Desarrollo Psicológico y Educación. 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16. pp. 39-66.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hernández Rojas, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*, 32(117), pp. 30-36.
- Ingles, C. J., Ruiz-Esteban, C.; Torregosa, M. S. (Coords.) (2019). *Manual para Psicólogos Educativos. Teorías y prácticas*. Ed. Pirámide, Madrid.
- Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada de la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*. Vol. 73. [dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317](https://doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317)
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: “esto es educación”. Y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En I. Dussel; M. Caruso; P. Pineau. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Pp. 27-51. Buenos Aires: Paidós.
- Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1).
- Selvini Palazzoli, M. (1986). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del en la escuela*. Paidós.

Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. (1a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación* (1a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tizio, H. (2005). *Revindicar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Gedisa: Barcelona.

Trilla, J. (1985). *Ensayos Sobre la Escuela. El espacio social y material de la Escuela*. (1ª Ed.). Barcelona: Laretos.

Extensionar en pandemia: del des-concierto al des-cubrimiento

María Galluzzi

Pensar las corrientes pedagógicas que sustentan una práctica de aprendizaje servicio en Latinoamérica nos remite casi de manera inmediata a la pedagogía inaugurada por Paulo Freire. Su influencia no se ha extendido sólo por América del Sur sino que ha dejado su impronta en los países del norte de nuestro continente. Claramente, ninguna idea surge de la nada sino que se produce en la construcción y diálogo con otros pedagogos que iniciaron el camino hacia la elaboración de una noción de educación que buscaba distanciarse del modelo reproductivista y bancario (Freire 1973; 1974) que no concibe lo social como factor determinante y constitutivo en la formación social de sus estudiantes. En este sentido consideramos oportuno recuperar el pensamiento de John Dewey al que adherimos:

La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya (1967, p. 224).

Partiendo de la premisa que el aprendizaje servicio entiende al conocimiento como un bien social y apunta a la construcción de un mundo más justo y equitativo, toma distancia de las posturas que conciben el aprendizaje como un proceso individual que se construye en soledad y en torno a los logros personales. Busca poner la mirada en todos los actores intervinientes y el modo en que son atravesados y resignificados en su subjetividad y en la construcción de sus roles sociales.

La universidad argentina, al igual que las del resto de Latinoamérica, se encuentra atravesada por variables políticas, sociales y educativas. Pero en el caso puntual de nuestro país, la universidad se define como un actor social, político y cultural. En tal sentido, cabe destacar que la actual formación académica apunta a consolidar la producción de conocimiento acorde con las demandas del siglo XXI. En nuestra

universidad esto incluye no sólo los aspectos disciplinares sino también la formación de un estudiante socialmente comprometido con la sociedad en la y para la que se forma.

Este diálogo de saberes entre la academia y los sectores populares ha situado a las instituciones educativas, como a las universidades, en la misión social que les compete. Por tanto, “no se trata de poner los conocimientos a disposición de la comunidad, sino de asumir la producción conjunta de conocimientos entre la comunidad y la Universidad”. (Cecchi, 2009, p. 49). En este sentido es observable la preocupación del grupo de trabajo por relevar el impacto y el grado de satisfacción ya que no se trata de un proceso unilateral que solo beneficia o busca alcanzar la construcción de saberes para sus estudiantes sino que atiende a todos los integrantes del proceso poniendo especial énfasis en los socios comunitarios.

Para quienes hacemos de la extensión nuestra práctica pedagógica, la pandemia que irrumpió en marzo del 2020 interpeló nuestras acciones para colocarnos en el centro de una escena dislocada. La demanda de una realidad social nunca vivida sumió al territorio, hasta entonces percibido de manera cercana y conocida, en un espacio de ausencias, desencuentros, des-conciertos e incertidumbres. A partir de ese momento y sobre los mismos sentimientos, nos convertimos en dependientes solidarios de un espacio vital que nos permitió des-cubrirnos en medio de los sombríos silencios del aislamiento.

En este contexto, desde la asignatura Seminario de Prácticas Sociocomunitarias no vimos interpelados por la urgencia de reconfigurar nuestras prácticas extensionistas a la luz de las nuevas configuraciones pedagógicas surgidas como necesidades sentidas y habitadas en el aislamiento personal y social.

Y es así como la mirada constante hacia el territorio que tantas veces transitamos en nuestra comunidad se convirtió en un mundo íntimo por des-cubrir. El mundo se detuvo y con él nosotros aunque no del mismo modo. En medio del des-concierto de silencios y muerte, zozobras y afectaciones fue necesario escuchar el susurro en el silencio de nuestros estudiantes detrás de las cámaras apagadas de sus dispositivos. Los rostros ausentes, desdibujados impusieron una nueva modalidad de trabajo mediada por dispositivos para muchos ajenos en la construcción de una pedagogía de la distancia.

Fue así como el territorio donde era necesario extensionar se mostró frente a nosotros y en nosotros como espacio de composición donde los nuevos saberes se convirtieron en el des-cubrimiento de la interioridad que nos habita (Freire, 2014).

De este modo, la alteración del espacio conocido y la mudanza hacia uno por conocer constituyó el sentido sustantivo de la cursada propuesta, no planificada y en permanente reconfiguración. La creatividad y la imaginación asomaron tímidamente como múltiples maneras de construcción de la dimensión expresiva en el armado de las propuestas de intervención inmersivas (Maggio, 2018) despojadas del trabajo con el actor comunitario otro, ya que ahora eran los estudiantes los destinatarios de sus propuestas, aún sin ser conscientes de ello. Por tanto, la metodología de aprendizaje y servicio solidario que sustenta la propuesta de Compromiso Social Universitario y que llevamos adelante desde el inicio del Seminario en el año 2013, fue interpelada por un evento sin precedentes que supone la consecuente urgencia de atención, acompañamiento y abrigo a la totalidad del universo estudiantil que compone la cursada de la asignatura.

La subjetividad a flor de piel, las historias personales, la nueva configuración del cuerpo en el espacio cotidiano de resguardo y la virtualidad como modo de habitar el aula nos interpelaron al proponer “un saber en primera persona” (Contreras, 2010). Constituirnos en el ser en tanto destinatario de nuestras propias prácticas, actor comunitario, socio pedagógico demandó un nuevo posicionamiento frente a los recorridos transitados hasta aquí.

Revisitar la epistemología de las prácticas en un contexto tan complejo como incierto nos impulsó a promover una instancia de formación-diálogo-creación que desplazó los supuestos hasta aquí abordados, como los representan los conceptos de Aprendizaje servicio solidario y Compromiso Social Universitario.

Las prácticas sociocomunitarias, en tanto espacio de aprendizaje colectivo para los estudiantes, docentes y actores comunitarios involucrados en el proyecto educativo y cultural, se conciben como:

una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. (Torres, 2001, p. 1)

Desde esta perspectiva, la pandemia constituyó una redesignación del territorio y de los actores que comparten el espacio de construcción y puesta en diálogo de los saberes

que ambos brindan solidariamente y de los cuales se nutren en términos de composición colectiva. Las carencias se instalaron en planos que igualaron el punto de anclaje para pensar y pensarnos pandémicos. La soledad, distancia, ausencias marcaron hondamente la geografía de la ciudad y de los cuerpos conllevando una redistribución del espacio-tiempo y de la mirada.

A diferencia de lo que sucedía en años anteriores, donde los estudiantes se vinculaban con las instituciones desde la presencialidad y el establecimiento de vínculos personales, la fragmentación de los cuerpos se instaló en tanto retazos de escrituras e intercambios que reconfiguraron el espacio que ocupaban los cuerpos. La incertidumbre se instaló como marca de identidad y la búsqueda por hallar el lugar seguro desde donde mirarme y ver al otro se desplazó hacia el interior de los refugios construidos en nuestros hogares.

Docentes y estudiantes desterrados del territorio educativo conocido por ambos, fragmentos de rostros, en el mejor de los casos cuando la conexión de internet lo permitía, escrituras forzadas imaginando un socio comunitario a partir del diagnóstico realizado con otros nos convirtieron en caminantes a tientas en un espacio por conocer.

El *locus* de aprendizaje que hasta entonces se encontraba en la comunidad y sus instituciones se vio interpelado por una realidad otra que lejos de desplazar las prácticas sociocomunitarias demandó una redefinición de ellas y permitió habitarlos en tanto iguales. Aprender era ahora una demanda que se producía a la par de transitar la senda que se extendía ante nosotros de manera difusa.

Tenemos en cuenta que los proyectos integrados de aprendizaje se centran en el compromiso de los estudiantes frente a la compleja realidad social de los entornos donde se forman, a través de un enfoque de carácter interdisciplinar y la integración de saberes producidos en el marco de un intercambio con los actores sociales involucrados. En tanto metodología, la integración promueve el abordaje de una problemática dónde los estudiantes deben desarrollar una serie de competencias básicas que habiliten la resolución de problemas de la realidad social en busca de su transformación. Estos conocimientos en constante circulación, apropiación, deconstrucción y reapropiación deben representar una posibilidad de aprendizaje real que permita a quienes integran el proyecto poder desarrollar estrategias para intervenir en otras realidades.

En cuanto a los rasgos que distinguen este proyecto de otros resulta necesario remitirnos a la publicación de Graciela Del Campo (2013) de donde recuperamos el

concepto de ecotono pedagógico al concebir el Aprendizaje y Servicio como sustento de una educación solidaria que representa una especie de "ecotono pedagógico", o ámbito de transición ecológica, bisagra e intersección de la educación formal y no formal, en el cual se combinan: lo escolar y lo extraescolar, lo curricular y lo extracurricular, lo académico y otras expresiones culturales, artísticas y recreativas. No hay un adentro y un afuera del territorio, sino una institución que es parte de su comunidad, que se encuentra radicada situada en una realidad barrial, que participa desde su rol y función en el desarrollo local.

La pedagogía de la integración es entonces la puesta en práctica de un enfoque que construye los aprendizajes etapa por etapa, y que permita a los estudiantes hacer frente a cualquier situación de la vida cotidiana. Sólo hay integración si el estudiante posee diferentes recursos: conocimientos (saberes), saber-hacer y saber-ser. Sólo hay integración si el estudiante vuelve a usar sus aprendizajes en un nuevo contexto (una nueva situación-problema). Esta situación es más compleja y rica que una aplicación de clases o un ejercicio: la situación-problema demanda varios conocimientos (saberes) y saber-hacer. Sólo hay integración si el estudiante se implica personalmente en la resolución de la situación-problema. Debe encontrar por sí mismo cuáles son los conocimientos y el saber hacer que necesitan ser movilizados y articularlos para resolver la situación problema.

Cabe preguntarnos aquí qué tipo de ecotono pedagógico se produjo en el marco de la cursada en pandemia. De qué manera se propiciaron instancias pedagógicas de integración real de los estudiantes y la comunidad. Cuál fue el saber hacer puesto en tensión en el marco de la situación problema que nos planteó el año 2020.

Es necesario hacer un alto aquí e integrar uno de los aspectos aún no abordados: el elemento emocional. Hablamos de los cuerpos, las mentes, el aprendizaje, las prácticas, los cambios y mutaciones pero no reparamos en las transformaciones profundas en la construcción de nuevas subjetividades producto de la experiencia pandémica. Las emociones juegan un papel fundamental a la hora de concebir el territorio y proyectar la práctica. Año a año observamos cómo los estudiantes transitan la mutación de los presupuestos emotivos con los que se acercan a las instituciones y particularmente a los actores sociales. El miedo, la incertidumbre, la alegría y satisfacción, el enojo y la celebración son parte constitutiva de una práctica social que desafía el lugar seguro que

brinda la institución académica en términos teóricos. En el Seminario de Prácticas Sociocomunitarias, la doble vertiente teórica-emotiva guarda correspondencia a la hora de acercarnos al saber hacer puesto en tensión en territorio. Esta es quizá la experiencia más importante y significativa que se atraviesa. Nadie finaliza la cursada de la asignatura igual que como ingresó a ella. Como sostienen Macchiarola, Pugliese Solivellas y Pizzolitto, “la actitud emocional en el aprendizaje permite vivencias y la creación de significados personales o colectivos que potencian el aprendizaje colectivo” (2020, p. 25). Compartimos con las autoras esta afirmación y agregamos que no es posible gestar un conocimiento si primeramente no se produce la vinculación empático-afectiva que promueva profundas transformaciones en la subjetividad de los estudiantes y docentes.

El año 2020 no fue la excepción, aunque demandó cambios que se esbozaron a cada paso del camino. En esta oportunidad, el modo de extensionar propuesto desde el Seminario se replegó sobre los estudiantes y ellos constituyeron territorio y socio comunitario, a la vez que resultó desarrollador de un proyecto dialógico con una realidad desconocida: la propia. El ecotono pedagógico se construyó sobre un territorio por descubrir, al igual que las emociones puestas en juego y redefinidas en este contexto. La tensión de lo académico y la vida se materializaron como nunca antes ya que los modos de aprender se transformaron en una práctica intrasubjetiva de redescubrimiento individual y colectivo que mereció un cambio de perspectiva desde la pasividad del lugar de encierro asignado por el aislamiento social preventivo y obligatorio.

A los ya conocidos “contenidos curriculares” que conforman el universo de las prácticas sociocomunitarias se sumaron de manera más profunda y significativa la afectividad, en tanto componente afectante de las propuestas de extensión, y trasvasaron los límites de los supuestos que la sustentan: educación formal-no formal, políticas, públicas y educativas, saber popular y académico, entre otros. De esta manera, se produjo una deconstrucción singular de los prejuicios —todos partimos de una situación que nos emparentaba afectivamente— lo que promovió volver a la igualdad esencial en la que nos reconocemos humanos (Vasilachis, 2017).

El modo en que transitamos la propuesta anual del Seminario en medio de la pandemia se fue definiendo a partir de la necesaria revisión del atravesamiento académico de una experiencia vital tan movilizante como única. Esto conllevó a la modificación en el establecimiento de los vínculos —mediados por la tecnología— que buscaron

recomponer los cuerpos fragmentados por el dolor y las pantallas, la distancia y la necesidad de habitar un nuevo espacio vital. Este nuevo ecotono pedagógico se constituyó a partir de miradas y sentires diferentes en tanto experiencia subjetivante. Atendimos lo urgente: a nuestros estudiantes y a nosotros para poder pensar a aquellos que demandaban de nuestra intervención empática en una situación que nos tenía a todos como protagonistas.

Habilitamos nuevos modos de habitar la academia en tanto espacio de extensión y motivamos desde el aislamiento a la reconstrucción de un tejido social cercano a cada uno de los que integramos la propuesta. Nos vinculamos con las instituciones en su dimensión personal e individual —ya no desde el edificio que las contiene— y trazamos una arquitectura de puentes que sorteó la distancia para promover un acercamiento afectivo y empático con quienes estaban del otro lado.

A partir de allí, pudimos elaborar las propuestas de intervención, donde el llamado telefónico, el video, la reunión zoom, el mensaje de texto y las cartas acortaron distancias y aliviaron pesares. Fuimos interpelados y buscamos acercarnos desde la academia pero a través de quienes somos, con nuestra realidad pero conscientes de la oportunidad que poseemos. Sin embargo, no salimos indemnes de esta experiencia ya que fue necesario consensuar el modo de reconstruir una propuesta que se continúa sustentando en el diálogo sociocomunitario entre la universidad y las instituciones que integran la comunidad de nuestra región, y que a su vez se inscribe en una realidad pospandémica que ha dejado huellas en torno a los modos de gestionar las prácticas y atravesar subjetividades.

Hoy podemos decir que nadie salió igual del bienio 2020-2021. Reconfiguramos emociones y consecuentemente modos de mirar y mirarnos. Construimos nuevos escenarios definidos en un contexto otro donde la ecología afectiva promueve una manera de habitar realidades desde una perspectiva donde lo que sentimos y proyectamos se conjugan en el abrazo y cuidado mutuo.

Referencias bibliográficas

Cecchi, N. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>.

Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Pp. 241-271. Madrid: Morata.

Del Campo, G. (2015). Documento de uso interno CLAYSS N°8. Perspectiva sociológica crítica AYSS en Sudáfrica.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. y Shor, I. (2014) *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Macchiarola, V; Pugliese Solivellas, V; Pizzolitto, A. (2020). Prácticas socio-comunitarias: cambios en las formas de aprender y enseñar. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 4 (4). pp. 13-34. doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-01

Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Forum 2004.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2017), Investigación cualitativa: epistemologías, validez, escritura, poética, ética. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (comps.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Volumen V: Manual de Investigación cualitativa*. Colección Herramientas Universitarias. Buenos Aires: Gedisa.

Sentidos y significados de la extensión universitaria en la escuela secundaria. Un estudio interpretativo sobre las experiencias extensionistas narradas por los/as/es voluntarios/as/es del proyecto “Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela” (UNMDP)

Selene Queirolo

Introducción

La extensión universitaria es una de las funciones centrales de la Educación Superior Pública de grado y de la profesión académica universitaria (Duarte da Silva y Alves, 2015; Tünnermann Bernheim, 2000; Marquina, 2021). Sin embargo, dentro del ámbito académico universitario, la extensión no goza del mismo estatus y reconocimiento que tienen los otros ámbitos mencionados (Tommasino y Cano, 2016). La necesidad de promover e implementar la integralidad equitativa, el enriquecimiento mutuo y la interconexión entre ellas (Tommasino y Cano, 2016; Tünnermann Bernheim, 2000), es uno de los principales fundamentos para la realización de este proyecto. En este contexto, y enmarcado dentro del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica, el presente plan de trabajo se propone interpretar, desde las narrativas biográficas de los/as/es voluntarios/as/es del Proyecto de Extensión Universitaria "Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela" (PCV) de la Universidad Nacional de Mar Del Plata (UNMDP), los sentidos y significados que le atribuyen a sus experiencias extensionistas y las potencialidades pedagógicas que éstas asumieron en su formación integral universitaria en el período 2017-2019.

Las PCV, enmarcadas en el Grupo de Extensión “Bisagras entre la Escuela y la Universidad”, consistían en un voluntariado creado en el año 2017 (hasta el 2019) por el accionar interdisciplinario de diferentes docentes y graduados/as/es, de la mencionada casa de estudios, con el principal objetivo de fortalecer las trayectorias escolares debilitadas de estudiantes secundarios/as/es de tres escuelas de la zona Nor-Oeste de la ciudad de Mar del Plata: EES 53, EES 59 y EES “Galileo Galilei”. Las mismas se caracterizan

por estar insertas en contextos de vulnerabilidad geográfica, socio-económica y educativa, en los barrios "Malvinas Argentinas", "Don Emilio" y "Las Américas", respectivamente (Sabuda, 2009; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020). Las prácticas se caracterizaban por la presencia e incorporación trimestral de un/a/e voluntario/a/e universitario/a/e en una materia específica de un año determinado, a elección, con el fin de cooperar en aquello que los/as/es docentes y los/as/es estudiantes necesitaran y/o demandaran en cada momento, dentro de las posibilidades sociales y materiales. Es decir, el rol en el aula no estaba pre-definido previamente, por el contrario, el mismo se iba (re)construyendo a medida que la propia práctica se iba desarrollando en el campo mismo (Queirolo y Pozzoni, 2020; Scarmato y Queirolo, 2020; Gómez et al., 2019; Scarmato, 2020; Gómez et al., 2021).

De esta manera, me interesa recuperar las voces de esos/as voluntarios/as que han desarrollado sus prácticas desde la metodología de corte cualitativa denominada enfoque biográfico-narrativo y desde el paradigma de la extensión crítica. Hacer extensión, en el devenir de estas prácticas extensionistas, despliega sentidos y significados de los/as/es voluntarios/as/es sobre esas experiencias propiamente dichas, pero también, sobre las acciones pedagógicas potentes que nacen ahí y sirven de insumo para el aprendizaje y para la enseñanza integral en la universidad. Es decir, los/as/es propios/as/es voluntarios/as/es transitan un proceso de formación fuera del espacio universitario, pero en estrecha conexión y articulación con él. El despliegue del planteado objetivo central de la investigación será abordado en diferentes etapas a partir de los siguientes objetivos específicos. En primera instancia, identificar, en los documentos normativos e institucionales de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Facultad de Humanidades, las distintas dimensiones epistémicas y teóricas que asume la extensión en tanto función sustantiva de la profesión académica universitaria. En segunda instancia, caracterizar a las "Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela" (PCV), desde las voces y experiencias de los/as/es docentes responsables del proyecto, en sus diferentes etapas e instancias de concreción, prestando atención a sus líneas teóricas, objetivos, vínculos con la escuela secundaria y la perspectiva pedagógica que asumieron. En tercera instancia, indagar, desde las narrativas biográficas de los/as/es voluntarios/as/es de las PCV los sentidos y significados que éstos reconstruyen respecto a sus experiencias extensionistas en dichas escuelas. Y, por último, en cuarta instancia, analizar, desde los registros

documentales y biográficos recopilados, los aspectos pedagógicos que la experiencia extensionista aporta a la formación integral de los/as/es voluntarios/as/es en el devenir de su trayectoria académica.

Fundamentación teórica-conceptual

La extensión universitaria es una de las funciones centrales de la educación superior pública de grado, junto a la docencia, la investigación y la gestión, constituyendo así la profesión académica universitaria (Duarte da Silva y Alves, 2015; Tünnermann Bernheim, 2000; Marquina, 2021). Estructuralmente la profesión académica se organiza a partir de posiciones en relación a la jerarquía de cargos de la carrera docente en el sistema universitario y las ofertas que proporcionan cada una de las instituciones. Dicha profesión es aquella conformada por sujetos que, en el marco de las universidades y mediante las funciones de investigación, docencia, extensión y gestión construyen y transmiten conocimiento en el marco de la educación superior universitaria (Chiroleu, 2002; Fanelli, 2009; Fernandez Lamarra y Marquina, 2013; Marquina, 2020). Sin embargo, dentro del ámbito académico universitario, la extensión no goza del mismo estatus y reconocimiento que tienen los otros ámbitos mencionados (Tommasino y Cano, 2016). La necesidad de promover e implementar la integralidad equitativa, el enriquecimiento mutuo y la interconexión entre ellas (Tommasino y Cano, 2016; Tünnermann Bernheim, 2000), es uno de los principales fundamentos para la realización de este proyecto, y que contribuye, además, al compromiso social universitario. Este debe transversalizar a toda esta institución de Educación Superior y sus respectivas funciones, siendo la extensión su complemento fundamental (Perez et al., 2009; Torres Pernalet y Trápaga Ortega, 2010). En este sentido, defino a la extensión como un proceso social, político, pedagógico y cultural que se constituye como una de las funciones sustantivas de la universidad pública con el fin de promover transformaciones sociales y políticas críticas desde el compromiso social universitario (Tommasino y Cano, 2016; Torres Pernalet y Trápaga Ortega, 2010; Cano Menoni, 2014; Perez et al., 2009; De Sousa Santos, 2010). La misma da cuenta de la comunicación entre los saberes académicos y los saberes populares, dando como resultado un diálogo de saberes y prácticas que permite la horizontalidad y la integralidad en sus acciones (Tommasino y Cano, 2016; Cano Menoni, 2014; Perez et al., 2009; Freire,

1969; Huergo, 2004, 2006). De esta manera, entender a la extensión como un proceso pedagógico dialógico nos permite pensar en la formación de los/as/es universitarios/as/es desde una perspectiva integral (Tommasino y Cano, 2016; Medina y Tommasino, 2018). Es decir, una preparación académica que dé cuenta de la dimensión ética que conlleva formarse para contribuir y estar al servicio de la sociedad en la aplicación y el despliegue de nuestros conocimientos. Poder reflexionar sobre la capacidad de la Educación Superior en la creación de profesionales que tengan conciencia social y se caractericen por su labor solidaria, crítica, transformadora e igualitaria; además de poseer excelentes competencias técnico-disciplinares en cada campo de estudios específico (Perez et al., 2009). Desde esta línea, recuperamos desde el Grupo de Extensión "Bisagras entre la Escuela y la Universidad", del cual también formo parte, el proyecto de extensión: "Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela" (PCV) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Las mismas consistían en un voluntariado universitario creado en el año 2017 por el accionar interdisciplinario de diferentes docentes y graduados/as de la Facultad de Humanidades (UNMDP) con el principal objetivo de fortalecer las trayectorias educativas debilitadas de estudiantes secundarios de tres escuelas de la zona noroeste de la ciudad de Mar del Plata: EES 53, EES 59 y EES "Galileo Galilei". Las mismas se caracterizan por estar insertas en contextos de vulnerabilidad geográfica y socio-económica, en los barrios "Malvinas Argentinas", "Don Emilio" y "Las Américas", respectivamente (Sabuda, 2009; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina [MCTeIA], 2020). Las prácticas consistían en la presencia e incorporación trimestral de un/a voluntario/a de la universidad en una materia específica de un año determinado, a elección, en alguna de estas escuelas, con el fin de cooperar. Dicha cooperación se basaba en todo aquello que los/as docentes y los/as estudiantes necesitaran y demandaran en cada momento. El rol de los/as voluntarios/as en el aula no estaba pre-definido previamente, sino que, por el contrario, el mismo se iba constituyendo a medida que la propia práctica se iba desarrollando en el campo mismo. Cada docente fue comunicado sobre la posibilidad de inserción de un/a voluntario/a a su hora; de esta manera, quienes efectivamente realizaron las prácticas fueron requeridos/as por esos/as mismos/as profesores (Queirolo y Pozzoni, 2020; Scarmato y Queirolo, 2020; Gómez et al., 2019; Scarmato, 2020; Gómez et al., 2021).

Encontramos en Argentina similares proyectos, por ejemplo, en la UCA: “Aprendiendo Juntos: Programa de Acompañamiento Psicopedagógico y Educativo” (UCA, 2016, p. 18) y mismo, en la UNMDP, diferentes propuestas extensionistas en escuelas que abordan distintas temáticas, tales como el Consumo Problemático de Sustancias (Rodríguez, 2019), la ESI, el agua potable, entre otras.

Con el fin de retomar lo anteriormente expresado, la idea es que hacer extensión, en el devenir de estas prácticas extensionistas, despliega sentidos y significados de los/as/es voluntarios/as/es sobre dichas experiencias, pero también, sobre las acciones pedagógicas potentes que nacen ahí y sirven de insumo para el aprendizaje y para la enseñanza integral en la universidad. Es decir, en la misma práctica extensionista, en esas escuelas secundarias, los/as/es propios/as/es voluntarios/as/es transitan un proceso de formación fuera del espacio universitario, pero en estrecha conexión y articulación con él.

Aspectos metodológicos

La metodología que se implementará a los fines de responder a los objetivos de la investigación será de tipo cualitativa, ya que nos permite indagar, de forma profunda, en las prácticas, los conocimientos y las diversas perspectivas que contienen los/as/les actores y actrices respecto de nuestro fenómeno estudio (Vasilachis, 2006). Es decir, “permite obtener de manera flexible una información rica y profunda, en las propias palabras de los actores” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 220). Esta, también, nos brinda la posibilidad de “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).

El enfoque metodológico a desplegar será el biográfico-narrativo, este se afirma no sólo en una secuencia instrumental-técnica, sino en una forma particular de construir, habitar e interpretar la realidad (Bolívar, 2016, Arfuch, 2018): la narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos convirtiéndose en una forma particular de contarnos nuestra historia (Passeggi, 2020); de aproximarse a la vida cotidiana educativa de los profesores (Connelly y Clandinin, 1995), explorar su vida singular; de recuperar las historias en relación con la identidad; de conocer la perspectiva individual- colectiva de los entrevistados (Porta,

2020; Porta y Méndez, 2021). De allí su valía y fundamento a la hora de indagar nuestro objeto de estudio desde un entramado de tipologías narrativas y discursivas de corte normativo e institucional y las propias vidas narradas por los protagonistas en relación a las polifónicas experiencias formativas que acontecen en el despliegue de la extensión universitaria y los diversos voluntariados. En este caso, los sentidos y significados acerca de dicho proyecto de extensión universitaria. La narrativa, en este sentido, no solo nos permite interpretar y analizar esas voces, sino habitarlas (Porta y Aguirre, 2018). Es decir, tal como nos plantea Porta y Yedaide (2014), este enfoque nos “permite el acceso a los mundos simbólicos que habitan las personas, que recrean y reinventan al narrar, y los hace objeto de reflexión, revisión y cambio” (p. 181).

La investigación constará de cuatro fases que se cumplirán de forma recursiva y espiralada. La primera fase, de tipo exploratoria, se centrará en la identificación de las distintas dimensiones epistémicas y teóricas que asume la extensión en tanto función sustantiva de la profesión académica universitaria en los documentos normativos e institucionales de la UNMDP y de la Facultad de Humanidades (disposiciones estatutarias, resoluciones, OCS, OCAs, convenios. etc). Se realizará a través de la técnica de análisis de documentos. Esta nos brinda la posibilidad de retornar a un tiempo pasado para poder comprender una situación actual, y además, contextualizar nuestro objeto de estudio (Yuni y Urbano, 2014). Asimismo, a los documentos se los “indaga haciéndoles preguntas y se los observa como a cualquier acontecimiento que se está produciendo actualmente” (Yuni y Urbano, 2014, p. 101). En la segunda fase, se procederá a realizar una caracterización a las PCV de la UNMDP a partir de las voces y experiencias de los/as/es docentes responsables del proyecto en sus diferentes etapas e instancias de concreción, prestando atención a sus líneas teóricas, objetivos, vínculos con la escuela secundaria y la perspectiva pedagógica que asumió en su despliegue. Esta etapa se llevará a cabo a través de entrevistas en profundidad, ya que permiten “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). En la tercera fase recursiva de la investigación, se procederá a indagar los sentidos y significados de los/as/es voluntarios/as/es de las PCV que reconstruyen respecto a sus experiencias extensionistas en el devenir de la propuesta en dichas escuelas, desde sus propias narrativas biográficas. En dicha etapa, la técnica será la entrevista en profundidad

biográfico-narrativa (Bolívar, 2016; Porta, 2021), ya que esta técnica de indagación nos brinda “la posibilidad de conocer, a través del relato de los actores, situaciones no directamente observables” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 220), esto es, aquellos sentidos resemantizados a partir de la narrativa experiencial del sujeto (Bolívar, 2016; Porta, 2021). Además, con ella se puede vislumbrar “la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 220). Finalmente, en la cuarta fase de la investigación, procederemos a analizar los aspectos pedagógicos que la experiencia extensionista aporta a la formación integral de los/as/es voluntarios/as/es del proyecto en el devenir de su trayectoria académica, desde los registros documentales y biográficos recopilados.

La población de estudio está constituida por los/as/es voluntarios/as/es universitarios/as/es que formaron parte de las “Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela”. Asimismo, en términos de factibilidad, el acceso al campo ya establecido previamente nos posibilita el contacto con dicha población de estudio. El Grupo de Extensión al que pertenezco presenta, hace varios años, un vínculo estrecho con estas instituciones y con esos/as/es voluntarios/as/es. Desde esta articulación, se llevará a cabo el contacto con los/as/es sujetos/as/es de estudio. Resulta relevante mencionar que la investigadora de la presente tesina fue voluntaria de las PCV y, actualmente, forma parte de otro proyecto vigente de ese mismo grupo.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Edivim.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*. 2 (2), 341-365.
- Cano Menoni, J. A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO.
- Chirrolleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *(Syn)Thesis*. 7(1), 41-52.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- De Sena, A., Del Campo, N., Dettano, A., García Acevedo, M., Sáenz Valenzuela, M. (2012). La entrevista como modo de indagación social. Una experiencia compartida. En Gómez Rojas, G. y De Sena, A. (Comp.) *En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social*. Ediciones Cooperativas.

- De Sousa Santos, B. (2010). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Trilce. Universidad de la República.
- 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.
- Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco*. 23 (1), 99-117.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Gómez, M. N.; Escujuri, J. J.; Coronel, P.; Salandro, L. L. (2021). La experiencia de Prácticas Cooperativas Voluntarias de la UNMDP: otra forma de habitar las aulas. *Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones, 524-538.
- Gómez, M. N.; Salandro, L.; Coronel, P. (2019). Prácticas Cooperativas Voluntarias. *Actas del Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*. Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria.
- Huergo, J. A. (2004). La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación. En AAVV, *Debates sobre el sujeto. Perspectiva contemporánea*. Divc-Siglo del Hombre.
- Huergo, J. A. (2006). Un modo de construir el compromiso social de la universidad. *Revista Tram(p)as. Universidad y Compromiso Social*. N° 35. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*. 12. 24.2. 19-36.
- Medina, J. M. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario: UNR Editora.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina. (2020). Impacto territorial de las políticas de articulación local implementadas en el contexto del COVID19 en barrios populares del Partido de General Pueyrredón: capacidad de respuesta a las necesidades emergentes y propuestas para su fortalecimiento. Primer Informe. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/895>
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: vida, experiencia vivida y ciencia. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 91-109.
- Pérez, D. A., Lakonich, J. J., Cecchi, N. H. y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. IEC-CONADU.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018). La autoetnografía como modo de habitar sensibilidades y sentidos de la investigación narrativa. En Guedes, A y Ribeiro, T. *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Papirus.

Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. 17. 177-192.

Porta, L. (2020). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Linhas Críticas*, 26.

Porta, L., & Méndez, J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación: Transposiciones: la investigación narrativa como estética relacional y ética nómada. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 335–339.

Queirolo, S. y Pozzoni, E. (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. *Actas II Encuentro Internacional de Educación*. UNICEN.

Rodríguez, D. J. (2019). ¿Hacemos extensión cuando hacemos extensión? Análisis crítico de un proyecto extensionista. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*. 17 (2).

Sabuda, F. (2009). ¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*. 18.

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 UNMDP desde la mirada de la extensión crítica. *Revista Espacios En Blanco. Actas II Encuentro Internacional de Educación*. UNICEN. 729-740.

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 Ricardo del Barco et. al. (Coord). *Debates actuales en Filosofía y Ciencia Política en tiempos de Covid19: XX Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Política*. Mar del Plata: Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata.

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

Torres Pernalet, M. y Trapaga Ortega, M. (2010), *Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y Perspectivas*. Paidós.

Tünnermann Bernheim, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria. México.

UCA. (2016). Aprendiendo juntos. En E. Ochoa (Ed.), *Universidades solidarias, CLAYSS 1: Programa de Apoyo y fortalecimiento de Proyectos de Aprendizaje-servicio Solidario para Universidades de América Latina*. Pp. 18-22. CLAYSS.

Vasilachis De Gialdino, I. (COORD.). (2006). Estrategias de investigación investigativa. Gedisa.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2. Córdoba: Editorial Brujas.



María Marta Yedaide

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades, UNMDP). Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión "Reescrituras en el Campo de la Educación". Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED/UNMDP). Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa.

"Suelo presentarme como pedagoga crítica, descolonial y queer con puntos suspensivos, para hacer lugar a mis nuevas, oportunas obsesiones. Las contemporáneas me llevan a travestir la investigación educativa. Llevo en las venas la vocación política, las ganas de revolucionar lo que haga falta. Como canta Julia Zenko "Me duele la gente, su dolor, sus heridas". También últimamente me duelen los cerros, las aguas, todos los bichos y las cosas, incluso algunas palabras."

myedaide@gmail.com

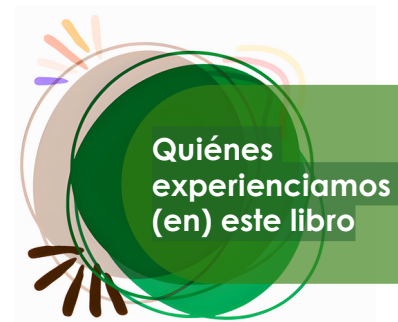


Luciano Iribarren

Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Biológicas, se desempeñó como docente en el nivel secundario, para luego continuar sus estudios en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires con una tesis doctoral en torno a la Formación Docente en Educación Ambiental, con escuelas del Delta del Paraná. Actualmente se desempeña como Coordinador Pedagógico de Educación Ambiental Integral dentro de la Dirección de Formación Docente Permanente y es parte del Equipo Curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, ambas pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Como poblador del Delta del Paraná participa de la Cooperativa Isla Esperanza en el cuidado de los humedales y el modo de vida isleño e investiga en formación docente en educación ambiental en el Grupo de Didáctica de las Ciencias de la Universidad Nacional de la Plata/IFLySIB-CONICET.

"Hijo del 2001, defendiendo y aprendiendo del humedal y la “Aldea Rosa” de la Ciudad Universitaria, donde comencé a formar parte de un grupo de pantanautas que nos acompañamos hasta hoy, luego remontando el río Paraná con mi compañera de vida criamos dos hijas que habitan el territorio de islas del Delta, desde allí seguimos investigando, participando, formándonos y reexistiendo desde el diálogo de saberes con otras, otros y otrxs en el cuidado de la vida."

luciano.iribarren@gmail.com



Fabrizio Oyarbide

Licenciado en Ciencias Biológicas. Profesor Adjunto en el Área de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (FCEyN, UNMDP). Integrante del directorio del Observatorio sobre Compromiso Social Universitario "Jorge Castro", dependiente del Centro de Estudios Sindicales y Sociales de la Agremiación Docente Universitaria Marplatense (ADUM). Docente de la Diplomatura en Extensión Crítica (FCEyS, UNMDP). Miembro del Comité Académico Especializado de la Revista "Dehiscencia" Cuadernos sobre Proyectos Sociocomunitarios en Educación Secundaria (Colegio Nacional de Monserrat, UNC) y del Consejo Asesor de la Revista "Cuadernos de Extensión Universitaria" (UNLPam). Evaluador de proyectos, programas y artículos sobre extensión universitaria. Docente de talleres, cursos y seminarios extensionistas.

"Integro y participo de un colectivo extensionista que asume un posicionamiento político, epistemológico, metodológico y cultural denominado como Extensión Crítica a nivel Latinoamericano y del Caribe. Entre otras cuestiones, ello implica el compromiso militante y praxiológico desde una perspectiva sentipensante-crítica-participativa-democrática que se inscribe en los procesos sociales emancipatorios, soberanos y populares. Allí, lo territorial se asume como una espacialidad material y simbólica intervenida/en intervención, una trama de intersubjetividades indeterminada y cohabitada en permanente construcción, tensión y transformación por la disputa de sentidos, en tanto posibilidad de representación y realización de demandas, intereses, deseos y necesidades de sectores antagónicos diversos. En torno a ello, la extensión universitaria se revela como campo de integralidades, de naturaleza pedagógica, investigativa, comunicacional, innovadora y de gestión, que propone, organiza y participa de experiencias sociocomunitarias."

rodoymdq@gmail.com

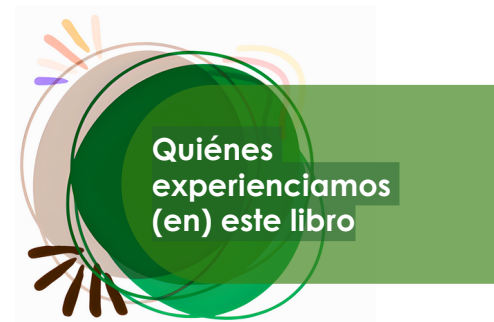


Sara Ponce

Profesora de inglés, graduada del Instituto Superior de Formación Docente N°19 de la ciudad de Mar del Plata. Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades / UNMDP). Integrante del Proyecto "Cuidando lo Común" dentro del Grupo de Extensión "Reescrituras en el Campo de la Educación" (Departamento de Ciencias de la Educación y Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (FH/UNMDP). Desarrolla su actividad profesional en la docencia, la extensión y la investigación, enfocándose en actividades educativas.

"Soy docente de inglés en continua formación, que se permite experimentar una práctica de la errancia que abre oportunidades para el cambio, la espontaneidad y a otras formas de habitar en la educación primaria y secundaria. Intento, además, generar transformaciones dentro de la pedagogía, impulsando dinámicas que emergen del trabajo colectivo, colaborativo y reflexivo que se construye en el contexto universitario, donde el diálogo entre saberes, experiencias y prácticas permite nuevas posibilidades para pensar y ejercer la educación."

poncesarabelen@gmail.com

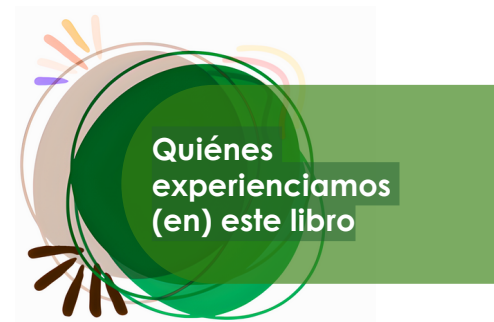


Dolores Pazos

Profesora de Artes en Teatro. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE / CIMED FH-UNMDP). Participante del Proyecto "Cuidando lo común" dentro del Grupo de Extensión "Reescrituras en el Campo de la Educación" (Departamento de Ciencias de la Educación en articulación con la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Humanidades (UNMDP) y el Colectivo Verde Mundo de la ciudad de Mar del Plata.

"Siempre buceando en el devenir y en el ser con otrxs en espacios donde se habilita la creatividad."

doloresvictoriapazos@gmail.com

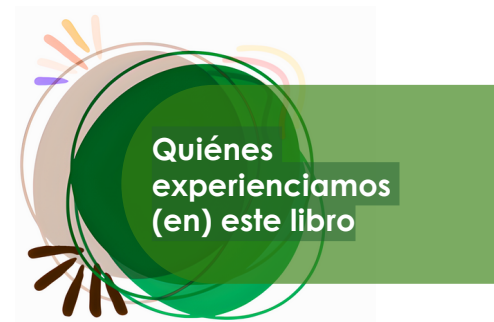


Nadia Rodríguez

Profesora de biología, graduada del Instituto Superior de Formación Docente N°19 de la ciudad de Mar del Plata. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades / UNMDP). Docente en escuelas secundarias. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE / CIMED FH-UNMDP).

"Intento hacer docencia en la escuela secundaria. Escuela y docencia: me gusta habitarlas, (re)pensarlas y hacerles preguntas. Quizás por eso empecé a investigar. Creo enérgicamente en la construcción colectiva."

nadiaro47@gmail.com

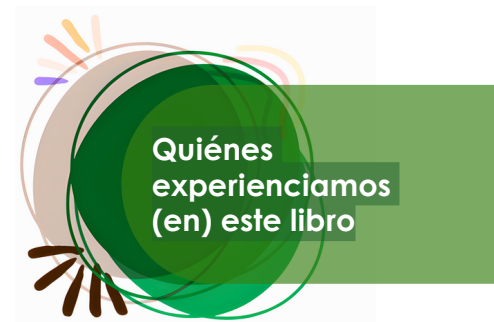


Luciana Salandro

Profesora de Inglés (FH-UNMDP). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Docente de la Facultad de Humanidades, integrante del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE).

"Me desempeño como docente en el primer año del Profesorado Universitario de Inglés y la Licenciatura en Lengua Inglesa. Mi área de interés es la formación docente de estudiantes adscriptos."

salandroluciana@gmail.com

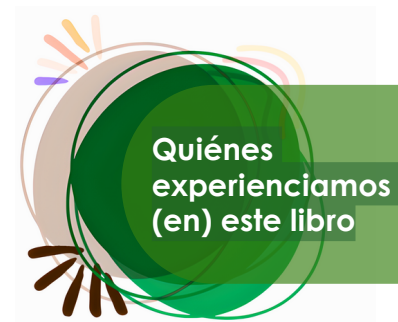


Rosa Castillo

Bailarina y profesora de danzas, egresada de la Escuela Municipal de Danzas "Norma Fontenla", de la ciudad de Mar del Plata. Docente de nivel primario, graduada en el Instituto Superior de Formación Docente N°19 de la misma localidad. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Actualmente forma parte del equipo directivo de la escuela Cooperativa Amuyen de la ciudad de Mar del Plata. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE / CIMED FH-UNMDP)

"Me gusta presentarme como maestra y pedagoga crítica. Exploradora y lectora empedernida. Interesada en el arte y los proyectos colectivos."

castillorosaff@gmail.com



Paula Gambino

Profesora en Historia (FH-UNMDP). Diplomada en Extensión Crítica (FCEyS-UNMDP). Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Humanidades (2017-2024), Coordinadora de Acciones de Extensión de la Facultad de Humanidades (2025) y docente del Departamento de Ciencias de la Educación en la asignatura "Pedagogía Social". Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO "Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe", del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del Grupo de Extensión "Reescrituras en el campo de la Educación" (ambos en CIMED / FH-UNMDP). Doctoranda en Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Se encuentra finalizando la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (FH-UNMDP). Escritora, emprendedora y artista.

"Me enuncio desde una condición anfibia, allí reparo la posibilidad de dar con investigaciones afectantes, atravesar una posición investigativa en cualquier parte de mi vida y atravesar lo vivenciado en el hábitat académico. La potencia de lo público tracciona una gran parte de mi vida y me ayuda a respirar desde nuevas narrativas y movilizaciones. No puedo ni quiero evitar que en cualquiera de mis actos se entreveren la pedagogía, la política, la poesía, lo comunitario, el arte, la amistad, la escritura y el psicoanálisis. Tengo la seguridad de que estos jamás van a permitir que deje de preguntarme por el sentido de las cosas."

pau.gambino@gmail.com



Luciana Berengeno

Licenciada en Gestión Cultural (FAUD-UNMDP) y Doctoranda en Educación en el Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación (UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación (FH-UNMDP) y Becaria Doctoral del CONICET. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (ambos en CIMED / FH-UNMDP). Su área de trabajo se centra en los modos de habitar, los procesos de subjetivación política y la investigación educativa.

"Como diría el docente rural uruguayo y poeta Luis Ramón Igarzábal, podría decir que 'soy un montón de cosas (juntas), mezclada con cosas humanas, cosas mundanas'. Académicamente, me reconozco investigadora y docente en proceso; un constante devenir. No tengo una definición cerrada sobre qué soy, pero continúo explorando. Sé que me gustan las historias y, aún más, lo que emerge detrás de aquello aparentemente dado. Me obsesionan los posibles y todo aquello que pulsa por vidas vivibles."

lucianaberengeno@gmail.com



Damián Rodríguez

Psicólogo, graduado de la FP-UNMDP. Especialista en Docencia Universitaria (FH-UNMDP) y en Psicología Educacional (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires). Docente de educación superior universitaria y no-universitaria en las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC / CIMED FH-UNMDP). Extensionista y Director de proyectos de extensión. Coordinador de la Subcomisión de Psicología Escolar-Educacional e integrante de la Comisión de Educación del Colegio de Psicólogos Distrito X de la Provincia de Buenos Aires.

"Mi área de trabajo gira en torno a la Psicología Educacional y Escolar tanto en la docencia, la extensión y la investigación. Apuesto a una perspectiva crítica en Psicología Educacional, intentando hacer convivir en mi tarea universitaria y profesional el interés por la comprensión ante la realidad que me convoca en mi tarea, tensionado por lógicas diversas que intento anudar y entramar aunque no con éxito asegurado: las académico-científicas, las práctico-profesionales y las militantes transformadoras."

damianrodriguez81@hotmail.com



María Concepción Galluzzi

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Letras (FH-UNMdP). Docente, investigadora y Secretaria del Departamento de Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Secretaria Académica de la Especialización en Docencia Universitaria (FH-UNMDP). Directora del Grupo de Extensión "Creando Puentes" y del Grupo de Investigaciones en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP / CIMED FH-UNMDP).

"Soy mamá, abuela, amiga. Abrazo la docencia desde una perspectiva vital. Milito el aula a diario y me revelo ante todo evento que vulnere derechos, sobre todo los de aquellos que no tienen voz, los sin rostro, los ninguneados, los nadie."

mariacgalluzzi@gmail.com



Selene Queirolo

Profesora Universitaria en Sociología (FH-UNMDP), tesista de la Licenciatura en Sociología de la FH-UNMDP. Becaria de Investigación UNMDP tipo A. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA / CIMED FH-UNMDP). Extensionista e integrante del Grupo de Extensión "Bisagras entre la Escuela y la Universidad" (CIMED FH-UNMDP), donde se desempeñó como becaria de extensión en 2024. Docente del Plan FinEs para la terminalidad del nivel secundario en adultos. Su área de trabajo se vincula con la sociología de la educación, la extensión universitaria, la profesión académica y la escuela secundaria.

"Desde mi etapa como estudiante universitaria, comencé a interesarme por las temáticas socio-educativas y la extensión universitaria; empecé a participar de un proyecto de extensión en escuelas secundarias y a realizar trabajos de investigación sobre esta función en el sistema escolar. Luego, comencé a explorar el mundo de la profesión académica y la extensión desde el GIESPA. Me considero socióloga, docente y militante, creo fuertemente en el potencial transformador de la educación y la universidad pública."

sele.queirolo@gmail.com

The background features a large, light brown circle on the left and a large, vibrant green circle on the right, which overlap. Several colorful brushstrokes in shades of orange, yellow, and purple are scattered around the top left, while dark brown brushstrokes are at the bottom left. The text is centered within the green circle.

El quinto tomo de la *Colección Escenarios y Subjetividades Educativas* fue gestado en el curso de la pandemia Covid-19. Esta Compilación reúne diversas autorías que comparten el interés por los procesos de implicancia vital y colectiva que tienen potencia educativa: ¿cómo se entraman y hasta dónde alcanza su tendido en la configuración de nuestras subjetividades? Quiere desafiarnos a desnaturalizar prácticas arraigadas y detectar la potencia pedagógica de acciones vitales y comunitarias que operan en los entramados de la colonialidad y del capitalismo.

La obra se estructura a partir de dos perspectivas epistémicas centrales, que tienden alianzas con la pregunta por las (re/com)posiciones en lo educativo: la perspectiva socioambiental —como configurante de los modos de existencia aprendidos en relación con los territorios, los ambientes y la naturaleza— y el paradigma de extensión universitaria crítica —como posibilidad de relectura de la inscripción histórico-política de nuestras experiencias académicas, educativas y sociales.